

МИНИСТЕРСТВО ЗДРАВООХРАНЕНИЯ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ

ГБОУ ВПО «НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
МЕДИЦИНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ФГБОУ ВПО «НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ОБЩЕСТВЕННАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ «САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОЕ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕСТВО»

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЭКСПЕРТИЗА:
СОВРЕМЕННОСТЬ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ**

Под научной редакцией
кандидата психологических наук, профессора НГПУ
О.А. Белобрыкиной,
доктора медицинских наук, профессора НГМУ
В.Л. Дресвянникова

НОВОСИБИРСК 2016

УДК 159.92(082)+159.95(082)+378(082)+343.95(082)

ББК 88.4 + 88.3

П 86

Печатается по решению:

Редакционно-издательского отдела ГБОУ ВПО «Новосибирский
государственный медицинский университет» Минздрава России;
Исполнительной дирекции Общественной организации
«Санкт-Петербургское психологическое общество»

А в т о р с к и й к о л л е к т и в :

О.А.Белобрыкина, канд. психол. наук, профессор;
В.Л.Дресвянников, д-р. мед. наук, профессор; *Л.Б.Шнейдер*,
д-р. психол. наук, профессор; *И.Е.Валитова* канд. психол.
наук, доцент; *К.Л.Лидин*, канд. технич. наук, доцент;
Г.А.Вартанян, аспирант.

Р е ц е н з е н т ы :

А.А.Овчинников, доктор медицинских наук, профессор, заведующий
кафедры психиатрии, наркологии и психотерапии факультета социальной
работы и клинической психологии ГБОУ ВПО «Новосибирский
государственный медицинский университет»;

М.Г.Чухрова, доктор медицинских наук, профессор кафедры
общей психологии и истории психологии факультета психологии
ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический
университет»;

О.В.Защиринская доктор психологических наук, доцент кафедры
педагогики и педагогической психологии факультета психологии
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»;

М.И.Кошенова, кандидат психологических наук, доцент,
ведущий специалист отдела по охране здоровья и медицинскому
сопровождению социальных проектов Департамента по социальной
политике мэрии г. Новосибирска

П86 Психологическая экспертиза: современность и тенденции развития : монография /О.А.Белобрыкина, В.Л.Дресвянников, Л.Б.Шнейдер, И.Е.Валитова, К.Л.Лидин, Г.А.Вартанян /Под науч. ред. О.А.Белобрыкиной, В.Л.Дресвянникова. – Новосибирск: Издательство ООО «Немо Пресс», 2016. – 180 с.

ISBN 978-5-903978-76-2

Монография посвящена проблемам психологической экспертизы, анализу актуальных вопросов ее квалифицированной реализации в современной социокультурной ситуации. Обозначаются статус и место экспертной деятельности в разнообразных видах социальной практики.

Издание адресовано специалистам в области психологии, а также студентам психологических специальностей высших учебных заведений, магистрантам, практическим психологам образования.

УДК 159.92(082)+159.95(082)+378(082)+343.95(082)
ББК 88.4 + 88.3

ISBN 978-5-903978-76-2

© ГБОУ ВПО «НГМУ», 2016
© ФГБОУ ВПО «НГПУ», 2016
© ОО «СПб ПО», 2016
© О.А.Белобрыкина, В.Л.Дресвянников,
Л.Б.Шнейдер, И.Е.Валитова,
К.Л.Лидин, Г.А.Вартанян, 2016

ПРЕДИСЛОВИЕ

Тема экспертной деятельности психолога в последние годы получила новое звучание в связи с распространением и востребованностью научной и практической психологии в различных областях общественной жизни – культурной, социальной, экономической, политической, производственной, образовательной, медицинской и многих других. Возникнув на стыке юриспруденции и психиатрии, психологическая экспертиза в настоящее время вышла далеко за пределы судебной медицины, значительно расширив свою объектно-предметную направленность, формы проведения и видовое разнообразие. Вместе с тем, при множестве изменений, которым за всю историю своего становления и развития подверглась психологическая экспертиза, неизменной осталась ее личностная сопричастность – это и исследование человека во всех его психологических ипостасях и социально-ролевом функционировании, и изучение процессуально-результативных аспектов всего многообразия его видов деятельности, и определение адекватности развития и саморазвития личности на различных этапах онтогенеза, не исключая и личности самого психолога как специалиста-эксперта. Именно личность – есть начало и венец психологической экспертизы как особого вида профессиональной деятельности психолога, направленной на квалифицированную оценку условий, средств, способов, форм, направлений и результатов ее развития, возможности достижения ею социально-психологического благополучия. По мысли В.П.Зинченко, «психология – это помогающая, а не властная и руководящая человеком (а тем более – обществом) сила. Психология подобна культуре; она понимающая и приглашающая сила. Хотя и сила, но ей не свойствен культ насилия. А человек для культуры, в том числе и для психологии, – желаемость, ожидаемость» [42, с. 3].

Предлагаемая читателю коллективная монография является результатом обобщения теоретических и практических исследований сообщества специалистов в области психологической экспертизы, прежде всего, в системе образования, отдельных отраслей медицины и социальной практики, интегрированных с психологией, а так же нового для современных условий общественного развития подхода к психологии градостроительства.

Одной из важнейших характеристик команды специалистов является их непрерывный опыт реализации на практике многообразных методов экспертной оценки и последующий анализ различных аспектов этого процесса в теоретических исследованиях. В тексте отдельных разделов монографии представлены данные исследований, отдельные результаты которых были ранее опубликованы в научных статьях, но тематически актуализированные и содержательно расширенные для данной книги. В целом маршрут наших рассуждений пройдет по таким проблемам, как: экскурс в историогенез, понятийный аппарат, структура и содержание психологической экспертизы, типология психологических экспертиз, показатели и критерии оценки объекта и предмета экспертизы, специфика реализации метода в образовательной, клинической и социальной практике, профессионально-этические требования к экспертам.

Кардинальные преобразования, происходящие в современном обществе, порождают ряд проблем и вопросов, конструктивное решение которых невозможно без адекватной оценки возможных психологических рисков, что, в свою очередь, ставит специализированные задачи перед теорией и практикой психологической экспертизы. Кроме того, в этом контексте психологическая экспертиза может быть рассмотрена и как деятельность, и процесс, и, главное, выступает как одно из условий профессионального роста специалистов-психологов [14; 116].

Одна из основных целей, которую поставил перед собой коллектив авторов – сформировать у читателя адекватное представление о современных тенденциях в теории и практике психологической экспертизы, об этических требованиях, предъявляемых к специалисту, реализующему данный вид профессиональной деятельности. Мы так же стремились представить вниманию читателя накопленный опыт практической деятельности, прежде всего, для понимания значимости и сложности психологической экспертизы, для осознания всей меры профессиональной, гражданской, социальной и личной ответственности, которую несет психолог как эксперт.

Монография обращена к *исследователям*, занимающимся проблемами психологической оценки особенностей, характера и закономерностей психической жизни субъекта, условий отражения им объективной реальности, специфики его поведения, поступков реализации различных видов деятельности и ее продуктов, к *рефлексирующим* специалистам, стремящимся эффективно и качественно реализовывать процедуру психологической экспертизы, к *студентам*, ориентированным на совершенствование способностей к самостоятельному профессиональному мышлению и на профессиональное саморазвитие в процессе освоения позиции психолога-эксперта, к *преподавателям* цикла психологических дисциплин, реализуемых в учебных заведениях и на курсах повышения квалификации, радеющих за достижение истинного качества образования в профессиональной подготовке высококвалифицированных психологических кадров.

Монография подготовлена коллективом авторов:

Белобрыкина Ольга Альфонсовна, Почетный работник высшего профессионального образования, детский практический психолог, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры социальной психологии и виктимологии ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет»,

научный сотрудник НИЛ «Психодиагностика и тестология» НГПУ, руководитель проблемно-исследовательской группы «Психологическая экспертиза в образовании», академик «Академии полярной медицины и экстремальной экологии человека», член редакционной коллегии электронного научного журнала (ЭНЖ) «Наука. Мысль: электронный периодический журнал» (серия «Психологические науки»), член рецензионной коллегии научного журнала «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири».

Дресвянников Владимир Леонидович, Заслуженный врач РФ, доктор медицинских наук, профессор кафедры психиатрии, наркологии и психотерапии факультета социальной работы и клинической психологии ГБОУ ВПО «Новосибирский государственный медицинский университет» Минздрава России, главный врач ФКУ «Новосибирская психиатрическая больница (стационар) специализированного типа с интенсивным наблюдением» Минздрава России, член редакционной коллегии научно-практического журнала «Сибирский вестник психиатрии и наркологии».

Шнейдер Лидия Бернгардовна, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогической психологии ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет», главный редактор научно-практического журнала «Актуальные проблемы психологического знания».

Валитова Ирина Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития Брестского государственного университета им. А.С. Пушкина (Республика Беларусь), руководитель филиала кафедры психологии развития в Брестском областном центре медицинской реабилитации детей с психоневрологическими заболеваниями «Тонус», член редакционной коллегии научных журналов (из перечня ВАК Республики Беларусь) «Вестник Брестского университета» и «Вестник Барановичского университета», член экспертной комиссии Международного общества раннего вмешательства (США).

Лидин Константин Львович, кандидат технических наук, доцент кафедры менеджмента ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет путей сообщения», заместитель директора по науке Института культуры мифа (Болгария, г. Варна).

Вартанян Гаянэ Аршалуисовна, аспирант кафедры психологии поведения и превенции поведенческих аномалий ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный университет», помощник декана факультета психологии СПбГУ

Научные редакторы
профессор О. А. Белобрыкина,
профессор В. Л. Дресвянников

ГЛАВА 1

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ

1.1. Экспертная деятельность как самостоятельная отрасль знаний и социальной практики: понятие, содержание, принципы реализации

Для решения многих проблем жизнедеятельности человека в современных социокультурных условиях используются различные методы научного исследования, одним из которых является метод экспертизы.

Понятие «экспертиза» происходит от латинского «expertus» и означает действие, направленное на выявление неочевидных моментов деятельностных аспектов ситуации, характеристик конкретного объекта или разрешение какого-либо вопроса, требующего специальных знаний и привлечения компетентных специалистов (например, врачебная, бухгалтерская, техническая, лингвистическая, судебно-медицинская и другие типы экспертизы), с представлением мотивированного (аргументированного) заключения [5; 20; 66].

История возникновения экспертизы как особого способа познания берет свое начало в глубокой древности. Первыми формами экспертного оценивания можно считать советы старейшин и мудрецов, государственные и военные советы, сенаты, коллегии и т.п. [74; 101]. Тысячелетнее развитие экспертных процедур проходило стихийно, и только в настоящее время экспертные оценки становятся и предметом научных исследований, и методом анализа широких социальных практик [3; 19; 66]. Необходимость обращения к оценкам специалистов-экспертов в сложных, проблема-

тичных ситуациях сегодня признается и на теоретическом, и на практиком уровнях. Как правило, экспертиза проводится в особых, экстраординарных случаях, когда познаний лиц, ответственных за принятие решений в сфере социального, экономического и производственного управления, образования, здравоохранения, судопроизводства, бывает явно недостаточно. Целесообразность назначения экспертизы может быть продиктована такими специфическими обстоятельствами, как:

а) необходимость получения объективного, непредвзятого решения;

б) наличие конфликтной ситуации в сфере управления, при осуществлении властных полномочий, при наличии остро дискуссионных позиций по одному и тому же вопросу, когда необходимо мнение незаинтересованного специалиста;

в) потребность в разрешении проблем, находящихся на стыке различных отраслей науки и техники;

г) когда границы проблемы шире границ суммарного знания, требуемого для её разрешения.

Как отмечает С.Л.Братченко, экспертиза востребована в таких ситуациях, в которых алгоритмы либо отсутствуют, либо мало эффективны [22]. Специфика экспертизы состоит и в том, что требует обязательного участия специалистов, компетентных в конкретной области знаний (теории и практике), которые, к тому же, независимы от заказчика и не включены непосредственно в экспертируемую ситуацию.

Для понимания сущности экспертной деятельности в целом и психологической экспертизы, в частности, имеет смысл абрисно остановиться на рассмотрении категории «деятельность», являющейся фундаментальным понятием психологии. В самом общем смысле деятельность трактуется как специфически человеческая форма активности, содержанием которой является целесообразное изменение и преобразование окружающего мира. Понятие дея-

тельности рассматривается в психологии в двух направлениях: в качестве объяснительного принципа и как самостоятельного предмета исследования [20].

В отечественной психологии фундаментальные основы деятельностного подхода заложены в работах Н.Я.Грота, Л.С.Выготского, а наиболее существенные исследования, выполненные в русле теории деятельности, принадлежат С.Л.Рубинштейну, А.Н.Леонтьеву, Б.Ф.Ломову и их последователям. В частности, понятие деятельности в число основных психологических категорий было введено Н.Я.Гротом при разработке концептуальных положений теории эмоций. Развитие чувствований, полагал ученый, происходит благодаря «психическим оборотам». Согласно его мнению, психическая деятельность представляет собой систему, состоящую из «первоначальных» (ощущения, чувствования, стремления и движения) и «осложненных» (представления и понятия, чувства, желания и действия, поступки) психических явлений. Сущностными компонентами, интегрирующими первоначальные и осложненные явления, соответствующие каждому моменту психического оборота, по Н.Я.Гроту, являются: 1) ум или познание; 2) чувствительность; 3) воля; 4) деятельность [34]. Для определения ступеней развития психической деятельности автор вводит критерий, заключающийся в сознательности соответствующих ей процессов или движений. На его основании исследователь выделяет две основные ступени (познавательной) деятельности – бессознательную и сознательную, и две дополнительные – произвольную и методическую [34].

Вводя понятие деятельности, Н.Я.Грот, однако, не задает ему четкого психологического определения. Идентичный подход наблюдается и в работах Л.С.Выготского, рассматривающего, вместе с тем, деятельность в качестве ведущей силы психического развития. В историогенезе человеческого общества зарождение практической (орудийной) деятельности и общения людей значило

для ученого и возникновение у них особой структуры психических процессов. По мысли исследователя, индивидуальная деятельность человека производна от коллективной, причем переход от одного типа деятельности к другому представляет собой процесс интериоризации. Принципиально важным в концепции Л.С.Выготского выступает принцип единства аффекта и интеллекта, благодаря которому обеспечивается полноценное существование и осуществление любых форм деятельности [31]. Причем подлинным источником культурно-исторической теории, созданной ученым, с полным основанием можно считать введенное им понятие о *реальной*, внешней по форме и социальной по содержанию, *деятельности*.

Еще один методологический принцип – единства сознания и деятельности – обоснован С.Л.Рубинштейном. По своему содержанию обозначенный принцип указывает на единство субъективного и объективного. Ученый рассматривал деятельность и как основу формирования сознания, и как форму его непосредственного проявления. Сам факт осознания своей деятельности, полагал исследователь, изменяет характер ее протекания. Причем, осознанность действия детерминирована отношением, складывающимся в ходе самой деятельности. Важным постулатом выступает мысль ученого о том, что через деятельность субъекта его психика становится познаваема для других. С его точки зрения, деятельность, – это процесс, посредством которого реализуется отношение человека к окружающему миру. В самой деятельности исследователем были выявлены ее психологически существенные компоненты и конкретные взаимосвязи между ними. К таковым, в частности, он относит действие, операцию и поступок в их соотношении с целью, мотивом и условиями деятельности субъекта. С психологических позиций любой из этих актов деятельности не может быть однозначно определен вне своего отношения к психике. Например, одни и те же движения могут указывать на различные действия и поступки, и, наоборот, различные движения могут

выражать один и тот же поступок. Виды человеческой деятельности, отмечал ученый, определяются по характеру основного продукта, который создается в деятельности и является ее целью [100].

Общепсихологическая теория деятельности, созданная А.Н.Леонтьевым, признается в современной психологии самой развернутой, методологически обоснованной и экспериментально доказанной. С точки зрения ученого, деятельность есть процесс активного взаимодействия субъекта с объектом. Анализируя деятельность как целостное единство отдельных действий, автор в качестве её системообразующего компонента рассматривает мотив. Ключевой детерминантами деятельности, по его мнению, выступает триада «мотив – цель – условие» [61, с. 102], определяющая содержание, структуру и динамику (временную организацию) деятельности.

Существенный вклад в методологию психологии деятельности внес Б.Ф.Ломов, обосновавший принцип системности в исследовании деятельности. С позиций системного подхода деятельность определяется как сложное, многоуровневое, многомерное и развивающееся явление. По мнению ученого, структуру механизма психической регуляции деятельности образуют такие компоненты, как мотив, цель, концептуальная модель, план деятельности, действия, а также процессы переработки текущей информации, принятия решения, проверки результатов и коррекции действий.

Осуществляя психологический анализ деятельности как целостной системы, исследователь концентрирует свое внимание на изучении общения, которое, с его точки зрения: 1) составляет переходную форму деятельности на пути ее трансформации из коллективной в индивидуальную; 2) включено в коллективную деятельность; 3) само является видом человеческой деятельности. Подчеркивая неразрывную связь общения и деятельности, автор,

вместе с тем, решительно возражал против их отождествления (как на этом настаивал А.Н.Леонтьев и его последователи), так как категория общения раскрывает иную, чем категория деятельности, сторону социального бытия. Общение, полагал ученый, представляет собой особый психологический феномен, специфическую форму взаимодействия человека с другими людьми, в ходе которого происходит взаимообмен действиями, информацией и состояниями. Соответственно, и психологические составляющие деятельности и общения являются далеко не тождественными. Аргументируя свою точку зрения, Б.Ф.Ломов отмечает, что «в некоторых видах деятельности в качестве ее средств и способов используются средства и способы, характерные для общения, а сама деятельность строится по законам общения. В других случаях, те или иные действия (в том числе и предметно-практические) используются в качестве средств и способов общения, и здесь общение строится по законам деятельности. В самой деятельности огромный «слой» времени, затрачиваемый на ее психологическую подготовку, составляет общение, которое не есть деятельность в строгом смысле слова, а именно общение, так или иначе связанное с отношениями, по поводу них, в связи с ними. Здесь переплетаются деловые, личные, межличностные и другие отношения людей. Общение может выступить в роли предпосылки, условия, внешнего или внутреннего фактора деятельности, и наоборот. Взаимосвязи между ними, в каждом конкретном случае, могут быть понятны только в контексте системной детерминации развития человека» [68, с. 48].

Согласно Б.Ф. Ломову (1984), связь общения и деятельности носит динамический характер и в конкретных жизненных ситуациях может принимать самые различные формы. Исследуя общение как самостоятельную и специфическую форму активности субъекта, ученый отмечал присущие ей собственные функции, структуру и динамику. Он дифференцирует такие ключевые функ-

ции общения, как информационно-коммуникативная (передача/прием информации), регуляционно-коммуникативная (возможность регуляции поведения других людей и «подстройки» к их воздействиям) и аффективно-коммуникативная (изменение эмоционального состояния субъектов общения). Основываясь на ключевых принципах системности, Б.Ф. Ломов дифференцирует три базовых уровня анализа общения: *макроуровень*, на котором общение человека с другими людьми выступает основополагающим условием социального бытия; *мезоуровень*, отражающий отдельные межличностные контакты; *микроуровень*, рассматривающий элементарные единицы общения людей. При анализе отношений, полагал он перед исследователем раскрывается весь процесс взаимодействия субъектов общения, в котором могут быть обнаружены и содействие (или противодействие), и согласие (или противоречие), и сопереживание и т.п. Раскрывая содержание каждого уровня, он, по сути, подчеркивает непротивопоставление категории общения каким-либо другим, базовым для психологии, категориям.

Рассматривая базовые психологические категории, Б.Ф.Ломов особо подчеркивал, что «...психические явления формируются, развиваются и проявляются в процессах деятельности и общения. Но принадлежат они не деятельности или общению, а их субъекту – общественному индивиду, личности. Ни деятельность, ни общение сами по себе никакими психическими качествами не обладают, да они сами по себе не существуют. Но этим качеством обладает личность. Таким образом, и проблема деятельности, и проблема общения «замыкаются» на проблему личности... Через анализ деятельности и общения (более широко – всей жизнедеятельности человека) психология раскрывает... психологический склад личности, ее внутренний духовный мир» [68, с. 289].

Позицию необходимости рассмотрения общения как относительно самостоятельной психологической категории отстаивал

и В.Н.Мясищев (1995). Общение, полагал он, первично по отношению к деятельности, так как межличностные отношения выступают неперенным условием совместной деятельности людей, средством организации и развития деятельности. По мысли ученого, отношение – это системообразующий элемент личности, представляющий собой активную, сознательную, интегральную и избирательную, основанную на опыте связь личности с многообразными сторонами действительности. В системе отношений ученый дифференцирует три ключевые составляющие, каждая из которых определяется характером жизненного взаимодействия личности с окружающим миром и людьми, включающего различные аспекты, начиная от обмена веществ и вплоть до идейного общения [75]:

1) эмоциональную, способствующую формированию эмоционального отношения личности к объектам среды, людям и самому себе;

2) познавательную (когнитивную, оценочную), способствующую восприятию и оценке (осознанию, пониманию, объяснению) объектов и предметов окружающего мира, людей и самого себя;

3) конативную (поведенческую) способствующую осуществлению выбора стратегий и тактик поведения человека по отношению к другим людям и самому себе, к значимым (ценностным) для него объектам среды.

В целом анализ теории деятельности в психологии показывает, что «деятельность» как категория является одной из основных в любом исследовательском подходе. Несмотря на то, что разные ученые по-разному трактуют природу и сущность деятельности, ее структуру и содержание, типы и виды, они едины во мнении, что деятельность всегда есть сознательный акт, а также в обозначении таких её характеристик, как цель, предмет, действия, результат.

Исходя из структурно-содержательного анализа категории деятельности, экспертизу можно рассматривать как особый тип деятельности, направленный на получение от субъекта информации об изучаемом объекте или явлении, которая затем обобщается, анализируется и оценивается. По своему содержанию экспертиза представляет собой индивидуальную или коллективную форму «квалифицированной оценки предложенных идей, деятельности и предметов профессионально подготовленными в этой области специалистами. Экспертиза проводится на основе изучения документов, самой практической деятельности, изучения общественного мнения, т.е. того, что дает наиболее полную, разностороннюю и объективную информацию об объекте экспериментирования. В результате экспертизы коллективно вырабатывается единая экспертная оценка. Как правило, экспертизу проводят несколько экспертов. Считается, что коллективное мнение более достоверно оценивает состояние дел. Экспертиза используется там, где полнота или достоверность информации, необходимой для принятия решений, сравнительно невелика» [5, с.868].

В общем виде цель экспертной деятельности состоит в определении неизвестного в конкретной области (ситуации, действии – деятельности и т.д. и т.п.) и предполагает оценку объекта, явления или процесса и пр. При проведении экспертизы осуществляется «перенос» носителя знаний – экспертов – из одной области (где они успешно действуют сами), в другую, требующую экспертизы. Следует, однако, отметить, что цель конкретизируется в зависимости от предмета экспертизы. Предметом экспертизы являются особенности объекта (предмета, продукта, процесса и пр.), которые имеют конкретное, зафиксированное в документальной форме, выражение. Результатом экспертизы выступает заключение, в котором дается окончательная оценка объекта, но с учетом ограниченных возможностей экспертов, обусловленных границами их компетентности в области конкретного предметного знания.

Определяя экспертизу как особую деятельность, лежащую на границе между практикой и наукой, необходимо особо отметить ряд ее сущностных характеристик:

1) *актуализированность* экспертизы в ситуациях с отсутствием четко разработанных алгоритмов и недостаточной рефлексией специалистов;

2) экспертиза всегда носит *дискретный и внешне детерминированный характер* в связи с тем, что проведение любой экспертной процедуры обусловлено конкретным запросом извне;

3) экспертиза предполагает *независимость и объективность* за счет ее проведения специалистами, не имеющими ни прямого, ни косвенного отношения к заинтересованным сторонам;

4) экспертиза, целью которой выступает определение неизвестного в конкретной области (ситуации, деятельности и т.п.), как правило, *локальна*, имеет узкоспециальную направленность и поэтому, *относительна*;

5) экспертная деятельность является *междисциплинарной по своему содержанию, и аналитической – по форме её реализации*;

6) экспертное исследование *опирается на уже известные научные факты* и измерительные процедуры и *демонстрирует их непосредственное применение* при решении конкретных практических задач;

7) отличительной особенностью экспертной деятельности является то, что *авторитет эксперта* как профессионала не подлежит сомнению и само экспертное заключение несет на себе неоспоримую печать качества;

8) синтетичность, проявляющаяся, с одной стороны, как способность эксперта учитывать и оценивать в целостности все значимые элементы экспертируемой области, с другой, – в способности специалиста полагаться в собственной экспертной деятельности на конкретные профессиональные знания и инструменты, и, одновременно, на интуицию, контролируемую, вместе с

тем, с позиции четких социо-культурных и профессионально-этических принципов [14; 22; 45; 66; 74; 101].

Заметим, что «соотношение объективной – «знаниевой» и субъективной – «интуитивной» составляющих экспертизы может быть различным. Частично это зависит от наличия количественных показателей и нормативных критериев. Но в большей степени соотношение знания и интуиции определяется принципами и ценностными установками заказчика и исполнителя экспертизы. Понимание того, какие факторы требуют учета, и какие методы при этом следует использовать, во многом связано с общей картиной мира эксперта, его жизненной философией не в меньшей степени, чем с практическим опытом работы эксперта в той или иной области» [88, с. 62]. Важно и то, что любая экспертиза осуществляется на основе сравнительно-сопоставительной оценки структурно-содержательной и функциональной специфики объекта (явления, ситуации, системы и пр.) с теоретическим эталоном, или, при необходимости, с практическими образцами, созданными, исходя из существующего теоретического эталона. Например, педагог позиционирует свой статус как новаторский, полагая, что он работает по оригинальной авторской методике, в основу которой положены идея интеграции методов и принципов развивающего образования. В данном случае экспертный анализ предполагает сравнение содержания и основных структурных элементов методики, разработанной педагогом с одним или несколькими теоретическими эталонами, имеющимися у эксперта. Или, врач идентифицирует по физиологическим показателям организма состояние больного с конкретным заболеванием и назначает необходимое лечение. Однако, через определенный период обнаруживается, что выбранная терапия не дает желаемого эффекта, и выздоровления не наступает. В подобной ситуации задача эксперта состоит в сопоставлении результатов диагностики с теоретическим эталоном симптоматики болезни и попытке определить, в чем состоит ос-

новная ошибка – в неверно установленном диагнозе, в назначенной терапии или в особенностях образа жизни больного [3; 22; 115].

Реализация экспертизы, как и любой социально-психологической деятельности базируется на системе принципов, представляющих собой основополагающий методологический фундамент, который лежит в основе и формирования частных предметов видов экспертиз, и метода психологического исследования в целом. В качестве основополагающих принципов экспертной деятельности А.Н.Тубельский рассматривает:

- принцип *общественно-государственного характера экспертизы*;
- принцип *приоритета инициативы субъекта* (автора, родителя, клиента и пр.) в заявке на экспертизу и определении вопросов и проблем, на которые должна ответить экспертиза;
- принцип *исследовательского характера деятельности экспертов*;
- принцип *деятельностного содержания экспертизы*;
- принцип *участия экспертов в дальнейшем проектировании объекта, ситуации и пр.*;
- принцип *публичности и открытости* экспертизы [106].

Заметим, что последние два принципа действуют преимущественно по отношению к экспертной деятельности, реализуемой в условиях образования.

С.Л. Братченко инициирует следующий комплекс принципов гуманитарной экспертизы, основополагающим компонентом которой рассматривает психолого-педагогическую составляющую:

- принцип *экологичности*, предполагающий, что экспертиза не должна нарушать и искажать естественное течение процессов, ситуаций и пр., которые анализирует эксперт, и тем более не должна наносить никакого вреда или ущерба их участникам;

- принцип *диалога и сотрудничества* применим в ситуации, когда экспертам необходимо вступать с участниками экспертизы в непосредственное общение, устанавливать контакт и атмосферу доверия, осуществлять анализ экспертируемой реальности изнутри;

- принцип *конструктивности*, предполагающей учет направленности экспертизы не столько на выявление ошибок, нарушений и т.п., а, прежде всего, на поиск путей развития и совершенствования экспертируемой системы, на обнаружение новых ресурсов, возможностей, потенциала;

- принцип *гибкости* и творческой основы предполагает, что экспертиза, даже опираясь на определенную концептуальную основу, вместе с тем, создается заново в каждом конкретном случае, а, значит, обязательно учитывается неповторимое сочетание целей и задач, специфики конкретной экспертируемой ситуации, объекта, явления, а также особенностей подбора экспертов;

- принцип *разносторонности и плюрализма*, предполагающий, что экспертиза осуществляется как исследование с разных сторон и разными методами, разными экспертами.

- принцип *конфиденциальности*, основанный на том, что результаты экспертизы, касающиеся конкретной личности (или группы личностей), не могут быть оглашены без ее (их) согласия.

- принцип *личной ответственности* состоит в том, что каждый эксперт отражает свою субъективную позицию и несет за свои действия персональную ответственность, осознавая все возможные последствия [22].

На наш взгляд, экспертиза, реализуемая в широкой социальной практике, базируется и на принципах, выступающих общей методологической основой социально- и гуманитарно-ориентированных областей наук, к числу которых относят:

- принцип *научности*, предполагает, что экспертиза базируется на использовании научно обоснованных и репрезентативных

методов, достоверных научных знаний и фактов, с учетом современных достижений наук и научной терминологии;

- принцип *детерминизма*, развития психики человека в единстве его сознания и деятельности, что предполагает экспертную оценку любого психического явления, свойства психики во взаимосвязи с другими психическими особенностями, свойствами личности и с учетом воздействия на них, на сознание человека социальной среды;

- принцип *целенаправленности и планомерности*, предполагающий, что любая экспертиза осуществляется в строгом соответствии с направлением или запросом на ее проведение, имеет четкое обоснование (для чего, зачем и почему она проводится) и логику реализации (план проведения экспертной процедуры);

- принцип *системности*, предполагающий, что любое явление, объект и пр., подвергающееся экспертной оценке, представляет собой целостность (единое целое), является многоуровневой и для каждого конкретного случая экспертизы необходимо определять и описывать ту систему (надсистему), в которую включена анализируемая, и ту, которая вписана в анализируемую (подсистему);

- принцип *объективности*, всесторонности и полноты экспертной оценки, проводимой с использованием современных достижений науки;

- принцип *этико-деонтологической обеспеченности*, основанный на строгом соблюдении в процессе экспертизы и подготовки экспертного заключения деонтологических требований и этических норм профессиональной деятельности;

- принцип *очевидности, обоснованности и достоверности*, предполагающий, что результаты экспертной деятельности и конечные выводы должны быть сделаны на основе общепринятых научных и практических данных, базироваться на положениях, дающих возможность (при необходимости) их проверки, быть по-

нятными и настолько достоверными и обоснованными, чтобы они не вызывали сомнений и не требовали дополнительных толкований [20; 67; 120].

Учитывая значимость экспертной деятельности, меру социальной и правовой ответственности экспертов, роль экспертного заключения в принятии решения по объекту экспертизы, можно полагать важность таких принципов как:

- принцип *независимости*, предполагающий, что при осуществлении экспертизы эксперт независим, во-первых, от других – он не может находиться в какой-либо зависимости от ее заказчика, инициатора (органа или лица), сторон и других лиц, заинтересованных в результатах, во-вторых, от себя – он не вправе навязывать подэкспертному свои философские, религиозные, политические и иные взгляды, а его личные предубеждения, непрофессиональные мотивы не должны оказывать влияния на процесс и результаты экспертизы;

- принцип *беспристрастности* (непредвзятости), предполагающий абстрагирование эксперта от личных симпатий или антипатий, его способность руководствоваться в процессе реализации экспертной процедуры сугубо профессиональными познаниями – только такая нравственная позиция является гарантией от искажений экспертного заключения под влиянием субъективных переживаний и отношений.

- принцип *компетентности* и квалифицированного подхода к осуществляемой деятельности, предполагающий способность специалиста к соотнесению оказываемых услуг с имеющимся у него уровнем знаний и умений, признанным профессиональными стандартами, к поддержке необходимого уровня научной и профессиональной информированности;

- принцип *социальной ответственности*, основанный на понимании специалистом-экспертом всей полноты его профессиональной ответственности перед обществом, что предполагает (а)

соблюдение законов и социальной политики, которые служат интересам общества, (б) самоограничение властных полномочий, (в) исключение злоупотребления своими функциями и использования средств манипуляции в профессиональной деятельности;

- принцип *профессиональной ответственности* предполагает понимание экспертом-психологом его ответственности перед профессиональным сообществом за результат и качество своей деятельности, как в правовом, так и нравственно-этическом отношении, в том числе, осознания своей роли в повышении престижа своей профессией и ее общественного статуса;

- принцип *наглядности*, основанный на использовании различных наглядных средств при формулировке выводов, обобщении результатов, сопровождение логики рассуждений или аргументации какой либо позиции, довода иллюстративными примерами, конкретными фактами;

- принцип *мотивированности* и допустимости использования конкретных методов, средств и методик в процессе экспертной деятельности; предполагающий, что комплекс экспертных методов является надежным и релевантным запросу, цели и предмету экспертизы;

- принцип *конкретности*, подчеркивающий относительность экспертного заключения, детерминированного спецификой предмета экспертизы, социально-психологическим смыслом конкретной экспертной ситуации, выбранным методическим аппаратом реализации процедуры экспертизы, ее местом и временем проведения, актуальным состоянием субъектов экспертизы и пр.;

- принцип *эффективности*, предполагающий, что результаты экспертизы и выводы по ним, должны иметь определенный эффект, действенный, продуктивно ориентированный характер, в том числе, иницирующий значимость и актуализирующий необходимость конструктивного развития (внесения корректив, устранения

недочетов и пр.) экспертируемой системы (объекта, субъекта) [1; 8; 25; 101; 115; 129].

По отношению к экспертной деятельности, осуществляемой специалистами-психологами, дополнительно к выше обозначенным можно указать и отдельные принципы, представленные в ст. 4 «Основные принципы деятельности по оказанию психологической помощи» проекта Федерального закона «О психологической помощи населению в Российской Федерации»:

- *соблюдения и защиты прав граждан* <...> независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения, имущественного и должностного положения, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным объединениям, а также других обстоятельств;

- *своевременности, доступности и качества;*
- *адресности*, обеспечиваемой <...> в разнообразных формах, адекватных проблемной ситуации, учитывающей индивидуальные потребности, особенности и возможности заказчика и экспертируемого объекта;

- *комплексности*, обеспечиваемой использованием различных видов, форм, средств и методов <...>, выбор которых обусловливается многоаспектностью психологических проблем <...> и имеющимися возможностями лица, оказывающего психологическую помощь;

- *профессионализма*, обеспечиваемого соответствием квалификации психологов установленным <...> требованиям [110, с.5-6] к уровню профессиональной подготовки специалиста.

Особое место, на наш взгляд, занимает комплекс принципов, основанных на юридических аспектах, таких, в частности, как принципы аналитичности и доказательности, справедливости и законности, включая принцип презумпции (всех ее вариаций и направлений: невиновности, добросовестности, авторства, здоровья и пр.) и всесторонности изучения доказательств.

По отношению к судебно-психологической экспертизе, в рамках которой непосредственно или опосредованно участвуют несовершеннолетние (например, бракоразводный процесс, лишение или признание родительских (опекунских) прав и т.п.) О.Г.Калина, Л.Ф.Чупров предлагают учитывать ряд дополнительных принципов:

- *Принцип контейнирования* (удержания), учитываемый в процессе длительных судебных разбирательств, при которых часто наблюдается явление эскалации конфликта. Если это затяжной бракоразводный процесс, то в подобных ситуациях ребенок оказывается в позиции «беззащитного свидетеля» родительских разбирательств, в том числе и с применением физического воздействия родителей по отношению друг к другу. Очевидно, экспертиза по поводу запроса суда не может и не должна быть в чистом виде семейной консультацией или исключительно психодиагностический процедурой. Тем не менее, элементы семейной консультации возможны. Однако они заключаются не в прямых интерпретациях и разъяснениях, а через реализацию принципа контейнирования: ребенок может идентифицироваться с психологом, проводящим консультацию, выслушивающем родительские взаимные обвинения, упреки, но не «разрушающимся» от них психически, выдерживающем их и сохраняющим собственные психические границы. Ребенок на консультации, наблюдая за психологом, может обрести опыт того, что возможно выдержать крайне деструктивные чувства родителей и при этом сохранить свою психическую целостность.

- *Принцип анализа внутриспсихической реальности.* Этот принцип предполагает необходимость выявления внутреннего мира ребенка и характера родительских репрезентаций с помощью анализа рисунков, характера игры, невербальных коммуникаций ребенка с родителями во время экспертизы. <...> ...Когда судья выясняет, необходим ли отец для развития ребенка и можно ли

адаптировать отношения ребенка и отца, то речь идет о реальной фигуре отца. Вместе с тем, особое значение имеют не только реальные фигуры отца или матери, сколько их внутриспсихические репрезентации, образы, имеющиеся у ребенка. Если ребенок не проявляет заинтересованности разговорами об отце, это вовсе не означает, что отец не существует во внутреннем мире ребенка.

- *Принцип анамнестического анализа* предполагает учет и того, что ребенок, родители которого разводятся, обладает собственной историей развития, которая могла быть отягощена характерными трудностями: проблемами сепарации с матерью, трудностями восприятия родителей как пары, нарушенной привязанностью к матери и т.д.

- *Принцип защищенности специалиста и клиента* предполагает, что эксперт и подэкспертный находятся под законодательной охраной и имеют право на необходимую защиту от возможных повреждений или других негативных влияний, в том числе и со стороны друг друга [47; 117].

Таким образом, экспертиза представляет собой *процессуальное действие*, направленное на выявление неочевидных моментов деятельностных аспектов ситуации или характеристик объекта и подготовку заключения экспертом (экспертной группой) по вопросам, поставленным перед ним, разрешение которых требует специальных знаний в конкретной предметной области науки и практики.

1.2. Специфика, классификация и функции психологической экспертизы

Во всем многообразии экспертиз в последние годы особую востребованность приобрела психологическая экспертиза. Вместе с тем, как это не парадоксально, несмотря на широкую распро-

страненность в социальной реальности, до настоящего времени в категориальном аппарате науки не представлена четкая формулировка понятия «психологическая экспертиза», о чем собственно свидетельствует отсутствие его обобщенной трактовки в современных психологических словарях, либо оно рассматривается преимущественно в контексте понятия «судебно-психологическая экспертиза» и неправомерно синонимизируется с ним.

Вероятно, это обусловлено тем, что методология и технология экспертной деятельности в области психологии наиболее разработана в юридической психологии, включающей теоретические основы юриспруденции, психологии и медицины (прежде всего, психиатрии, клинической психологии) в их прикладной и практической направленности.

Сформировавшись в недрах социальных (прежде всего, юриспруденции и социологии) и естественных (медицина) наук, и пройдя долгий, тернистый путь своего становления как самостоятельной отрасли научного знания и практической деятельности, современная психологическая экспертиза представляет собой оценку авторитетными специалистами-психологами состояния объекта, явления или процесса, причин возникновения события или возможных его последствий, перспектив использования определенных средств, ресурсов и принятия квалифицированного решения по обширному спектру конкретных практических вопросов, требующих применения психологических знаний в широкой социальной практике (например, в практике судебно-следственных органов, органов здравоохранения, образования, социального обеспечения, профессионального отбора и трудоустройства и др.). По мысли Л.Ф.Чупрова «вплоть до середины 1988 г., экспертная практика была единственным легальным видом практической работы психолога, который был гарантирован от вмешательства третьей стороны, в частности, непосредственного начальства психолога» [117, с.101].

По сути, понятие экспертной деятельности с учетом определения ее психологической компоненты, в настоящее время категориально определено по отношению к судебной-следственной и образовательной практике. В частности, в «Толковом словаре психиатрических терминов» понятие «экспертиза судебно-психологическая» представлено следующим образом: «Назначается судебно-следственными органами в тех случаях, когда обследуемый психическим заболеванием не страдает, однако есть указания на наличие у него известных психологических особенностей, которые могут играть роль в совершении правонарушения, например, при предположении о физиологическом аффекте. Производится психологами, имеющими достаточную профессиональную подготовку и использующими в своей работе данные патопсихологического исследования, сведения об особенностях формирования личности испытуемого и о психическом состоянии в период совершения правонарушения и непосредственно предшествовавший ему период, материалы медицинской и юридической документации» [19, т. 2, с. 401]. В «Большом психологическом словаре» понятие «судебно-психологическая экспертиза» рассматривается как «исследование непатологических психических аномалий участников уголовного или гражданского процесса, которые имеют значение для установления истинности по уголовному (гражданскому) делу. На этапе предварительного следствия С.п.э. назначается в отношении подозреваемых (производится крайне редко), обвиняемых, свидетелей и потерпевших, а при судебном разбирательстве – в отношении подсудимых, свидетелей и потерпевших. Назначается в следующих случаях: 1) экспертиза индивидуально-психологических особенностей личности обвиняемого (подсудимого) и их влияния на его поведение в момент совершения инкриминируемых ему деяний; 2) экспертиза аффекта; 3) экспертиза способности несовершеннолетнего обвиняемого (подсудимого) с отставанием в психическом развитии, не связанном с

психическим заболеванием, полностью осознавать фактический характер и общественную опасность своих действий либо руководить ими; 4) экспертиза способности свидетеля или потерпевшего правильно воспринимать обстоятельства, имеющие значение для дела, и давать о них правильные показания; 5) экспертиза способности потерпевшей по делу об изнасиловании понимать характер и значение совершаемых с нею действий или оказывать сопротивление обвиняемому (подсудимому); 6) экспертиза психического состояния лица, окончившего жизнь самоубийством. В гражданском судопроизводстве С.п.э. назначается для установления психологической совместимости супругов, детей с каждым из родителей, усыновителей, опекунов и др.» [20, с. 484-485].

В обобщенном виде предметом психологической экспертизы в судебно-следственной практике выступают фактические данные (или их установление) о психологических особенностях, характере и закономерностях психической деятельности субъекта, а также условиях отражения им объективной реальности, устанавливаемые путем психологической экспертной оценки или экспертного исследования [71; 101; 109; 116].

В образовательной практике психологическая экспертиза рассматривается как одна из форм психологического обеспечения развивающего характера образования и представляет собой «вид деятельности психолога, требующий соотнесения определенных психологических особенностей с условиями организации, содержанием, структурными компонентами конкретного вида деятельности. Основное отличие ситуации экспертизы в сфере образования состоит в доминировании административного контроля в ходе волеизъявления о необходимости экспертизы и внедрении результатов экспертного заключения в образовательную практику. Психолого-педагогическая диагностика в данном случае выступает в качестве объективизирующей основы, связывающей психические функции человека и выполняемую деятельность. Кроме того, по-

является возможность сравнительного анализа развивающего эффекта различных систем воспитания и обучения с целью выработки рекомендаций для оптимизации образовательного процесса и повышения его эффективности. Чаще всего психологическая экспертиза в образовании связана с содержанием дидактических и методических материалов, учебных программ, учебников, а также качеством контрольных и проверочных заданий тестового характера (так называемых тестов достижений)» [56, с. 184].

Как отмечают С.В.Алехина, М.Р.Битянова и Е.И.Метелькова, психологическая экспертиза призвана оценить соответствие конкретной учебной программы, образовательной среды, методического обеспечения (учебников, пособий, профилактических программ, развивающих игр и игрушек и т.д.) поставленным задачам [2]. Кроме того, в настоящее время в рамках работы психолого-медико-педагогических комиссий подвергается экспертизе и проектированию индивидуальный образовательный маршрут ребенка (воспитанника, учащегося) [20; 39; 57; 110; 116].

Попытка определения содержательного компонента понятия для нужд широкой социальной практики наблюдается в проекте Федерального закона «О психологической помощи населению РФ», где психологическая экспертиза, во-первых, относится к одному из основных видов психологической помощи, и, во-вторых, рассматривается как *«исследование, проводимое психологом (или группой психологов) в случаях и порядке, установленных федеральным законодательством, за исключением судебно-психологической экспертизы, проводимой по требованиям органов дознания, следствия, суда, и направленное на выявление и оценку параметров актуальной психологической ситуации, нарушающей нормальную жизнедеятельность получателя психологической помощи, его поведение и систему отношений, выяснение особенностей его взаимодействия с социальной средой, в том числе, для*

составления заключения и разработки программы по оказанию ему психологической помощи» [110, с. 9].

По сути, к компетенции психологической экспертизы в современных социокультурных условиях могут быть отнесены любые вопросы психологического содержания, требующие применения специальных психологических знаний и опыта работы по востребованному направлению, имеющие отношение к запросу и предмету экспертной оценки. Инициирование процедуры экспертизы осуществляется исходя из запроса на данный вид профессиональной деятельности психолога.

В самом общем виде цель психологической экспертизы состоит в анализе объекта и его психологических компонентов (потенциальных и реальных), вероятно влияющих на подвергаемый экспертной оценке результат [87]. Заметим, что к объектам психологической экспертизы относят довольно широкий спектр категорий – это могут быть индивидуально-личностные особенности человека во всем их многообразии, документы, явления, события, факты, ситуации, процесс (текущий или завершённый), деятельность, результат конкретного действия, материализованные источники информации о фактах и событиях, являющихся отражением (продуктами) психической деятельности человека (авторские произведения, дневники, письма, рисунки, художественные произведения и пр.) и т.п., включая детерминирующие их условия (внешние и внутренние) – все то, что требует специальных познаний и проведения экспертной оценки.

Проведение психологической экспертизы предусматривает реализацию ряда основных этапов, выступающих одновременно и её структурными компонентами:

1. *Запрос* на психологическую экспертизу, иницируемый в документальной форме заинтересованными лицами или организациями.

2. На основе ознакомления с содержанием запроса и поставленными перед экспертом вопросами (или самостоятельное определение им их перечня), определение и конкретизация предмета психологической экспертизы.

3. Обсуждение с заказчиком и *формулирование цели и задач* психологической экспертизы, *постановка проблемы* и определение объектов, требующих экспертной оценки.

4. Установление *конкретных сроков проведения* экспертизы.

5. *Формирование состава экспертной группы* с учетом сведений о профессиональной компетентности экспертов в области объекта и предмета экспертизы, опыта их участия в работе экспертных комиссий разного уровня.

6. *Предварительное ознакомление* экспертов с материалами об объектах экспертизы (либо в форме комплекта документации, либо фактических данных по специально разработанным анкетам, их анализ и систематизация), получение дополнительной информации о них.

7. *Первичная оценка* материалов по объекту экспертизы, определение степени полноты представленных документов.

8. *Определение оценочной системы* с конкретизацией психологических показателей и параметров, выбор методов реализации психологической экспертизы в соответствии с поставленными задачами, согласование оценочного комплекса с участниками экспертной группы.

9. *Непосредственная реализация* процедуры психологической экспертизы.

10. *Анализ* и обработка полученной информации, *обобщение результатов* экспертизы, оценка согласованности экспертных суждений.

11. *Обсуждение результатов* психологической экспертизы, формулирование итоговой оценки и принятие обобщенного решения.

12. *Подготовка текста и документальное оформление экспертного заключения.*

13. *Информирование заказчика о результатах экспертизы и передача ему экспертного заключения.*

В.И.Слободчиков предлагает более унифицированную логику реализации экспертной процедуры, обозначая следующие ключевые этапы:

1) *целеполагающий*, в процессе которого формируется и обосновывается задача экспертизы, определяется тип экспертизы и ее специфические особенности, аргументируется выбор показателей экспертирования и критерии оценки;

2) *проектирующий*, на котором создается план или проект экспертирования в самом широком понимании в логике ответов на вопросы: Как? Кто? Когда? Где? Зачем?;

3) *статистический*, в процессе которого осуществляется сбор сведений об объекте экспертизы, рассмотрение всей необходимой документации, проводится систематизация полученных данных и их анализ;

4) *оценочный*, на котором выносятся предварительные суждения и обсуждается обобщенное решение по рассматриваемому объекту, формулируется экспертное заключение [103].

Заметим, что в процессе реализации процедуры психологической экспертизы особую значимость имеет оценочная система, используемая при установлении соответствия объекта экспертизы, предъявляемым к нему требованиям психологической адекватности. Оценочная система должна включать четкое обозначение критериев и показателей, на основании которых можно получить развернутую психологическую характеристику объекта экспертизы.

В самом общем виде, «критерий» рассматривается как «средство для суждения, решения, признака, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо»

[21, с. 471]; «средство убеждения, мерило оценки» [105, с. 507]. Критерии представляют собой зависимые переменные, характеристики, которые предположительно являются наиболее адекватными для решения экспертных задач. Критерии экспертной оценки определяются в соответствии принципами и целями конкретной экспертизы. Их состав определяется характером экспертируемых объектов, подлежащих критериальной оценке, наличием или отсутствием выработанных нормативов, мер, эталонов. В современной теории и практике существуют различные подходы к определению критериев экспертизы, диапазон которых определяется характером объектов, подлежащих экспертной оценке, наличием или отсутствием выработанных нормативов, мер эталонов. Предполагается, что каждый из критериев должен быть определенным образом количественно измерим (даже в случае использования качественных методов).

Одна из классификаций критериев экспертирования дифференцирует их на: а) *общие критерии*, позволяющие оценить значимость экспертируемого объекта (например, степень новизны, масштабность, системность, эффективность и пр.) на разных уровнях его организации и с точки зрения основных целей, тенденций и направлений развития области знаний, в рамках которой осуществляется экспертиза; б) *специальные критерии*, позволяющие оценить адекватность, содержательность объекта с точки зрения его полноты, соответствия нормативным и понятийным требованиям (например, степень взаимосвязи структурных частей объекта, адекватность ситуации, содержательность и согласованность цели и задач, качество ресурсного (технологического, организационного, профессионального, финансового, материально-технического и т.д.) обеспечения); в) *частные критерии*, позволяющие оценить объект по единичным параметрам (например, реалистичность, инструментальность, востребованность) [104].

Частные критерии могут быть объективными, субъективными, статистическими, детерминированными, но зачастую они оказываются недостаточны для установления психологического соответствия объекта в рассматриваемых условиях. В подобных ситуациях прибегают к применению *интегральных* (составных, комплексных) критериев, позволяющих учитывать варианты частных критериев, объединять и учитывать большинство анализируемых параметров. Построение интегрального показателя на основе частных критериев основано на использовании метода «свёртки критериев», предполагающего, что частные критерии являются независимыми друг от друга и измеряются в абсолютной шкале. Интегральный критерий имеет разные формы выражения, которые, с определенной долей условности, подразделяются на: а) *аддитивные*, основанные на сложении нормированных частных критериев с использованием их весовых значений (если таковые имеются); б) *мультипликативные*, основанные на использовании принципа компенсации одного частного критерия другим посредством суммирования не абсолютных, а относительных частных критериев, выраженных в значениях номинативной и порядковой шкал, шкалы интервалов; в) *минимаксные*, основанные на принципе равномерного компромисса, предполагающие создание условий, при которых частные критерии с учетом весовых коэффициентов становятся равными. Следует отметить, что при большом количестве частных критериев сделать это точно практически невозможно. В подобной ситуации часто используется метод последовательного «подтягивания» наименьших нормализованных частных критериев до уровня достаточно высоких (однако, это может оказать отрицательное воздействие на остальные частные критерии) или способы достижения приемлемого уравнивания противоречивых частных критериев [127].

Формирование перечня критериев, должно удовлетворять ряду требований, в частности:

- критерии, используемые при формировании оценочной системы, должны быть измеримыми, т.е. должна иметься возможность непосредственной оценки (в идеале – иметь математико-статистические эквиваленты выраженности оцениваемого свойства, характеристики и пр.) любого рассматриваемого объекта экспертизы по каждому из критериев;

- критерий может быть оценен объективно (например, с точки зрения соответствия эталону) и субъективно (с точки зрения предпочтений эксперта, возможных перспектив);

- для субъективных критериев необходима разработка специальных вербально-числовых шкал;

- при формировании совокупности критериев необходимо четкое понимание смысла каждого из них экспертами и лицом, принимающим итоговое решение.

Наряду с проблемами критериальных оснований и способов измерения не менее важен вопрос о построении системы показателей, позволяющих достичь сквозной цели психологической экспертизы. Существует ряд требований, соблюдение которых делает оправданным использование системы избираемых показателей. Это требования *полноты* (предполагает, что система показателей должна включать критерии, характеризующие все основные аспекты, значимые в экспертной оценке), *действенности* (или операционности, предполагающей, что используемые показатели должны быть однозначно понимаемы, измеримы и доступны оценке), *разложимости* (это требование связано с ограниченными возможностями человека, особенно в ситуациях, когда предполагается оценка более пяти-семи объектов и использования большого числа критериев. В подобных ситуациях допускается дифференцирование системы оценивания на более мелкие группы показателей), *неизбыточности* (предполагается, что дублирование показателей выхолащивает, «засоряет» информационные каналы, снижает скорость, качество сбора и обработки необходимых све-

дений) и *минимальной размерности* (предполагает, что в систему показателей должно входить минимально возможное число критериев, достигаемое за счёт снижения количества показателей благодаря интеграции, обобщению информации, отсечению не принципиальных характеристик и т.п.). В разных экспертных ситуациях количество критериев, параметров и показателей, на основе которых анализируется и оценивается объект, может быть различным, причём в отдельных случаях параметры могут подлежать непрерывному или дискретному изменению. Однако, могут возникать значительные трудности при использовании «неисчисляемых» критериев, которые чаще всего востребованы в социально-психологической и гуманитарно-психологической практике экспертной деятельности. В целом же, адекватный выбор критериев играет существенную роль в объективизации экспертного заключения [66; 127].

В основу критериально-оценочной системы психологической экспертизы положены контент-аналитический подход и методология компаративного анализа – сравнительно-сопоставительный анализ экспертируемого объекта с определенными эталонными системами, в качестве которых могут выступать существующие стандарты (профессиональные, технические и пр.), образцы, нормативы (правовые, социальные, образовательные, медицинские, технологические и пр.), нормы (психологические, возрастные, профессионально-этические, социальные, педагогические и др.), принципы и пр.

Создание оценочной системы предполагает необходимость проведения специальной подготовительной работы с членами экспертной группы. При этом допускается применение современных медиатехнологий и экспертных систем, вариативных (качественных, количественных, содержательных, смысловых и пр.) методов анализа данных, включая статистическую и компьютерную обработку информации [74; 81; 87; 115].

Следует особо подчеркнуть, что для оценки неоднородных объектов, подвергаемых психологической экспертизе (например, материалы СМИ и различные формы и средства медиа- и иных форм интеркоммуникации; аудио- и видео материалы; документы разного срока выпуска и хранения; дидактические средства различного содержания и используемые при их изготовлении материалы; комплекты психолого-педагогической и медицинской документации на субъекта (ребенка, подростка, юноши, взрослого и т.п.); набор учебных и воспитательных программ или авторских проектов, реализуемых в образовательном учреждении; и пр.), либо объектов различного уровня применения (например, документы внутреннего пользования или внешняя документация, законодательно-правовые акты; закрытая или общедоступная информация и пр.), целесообразно формирование нескольких оценочных систем, учитывающих специфику каждой из групп объектов экспертизы.

Содержательный и видовой диапазон экспертиз, одним из значимых компонентов которых выступает психологическая составляющая, может быть достаточно обширным. Причем основанием для классификации могут выступать самые различные критерии и дифференцирующие признаки. Так, В.И.Слободчиков подразделяет экспертизы по критерию формы проведения, предлагая различать:

- *индивидуальную экспертизу*, которая может проводиться отдельным профессионалом-психологом по четко очерченному предметному содержанию в соответствии либо с уже существующими нормативами, либо исходя из специально разработанных критериев;
- *коллективную экспертизу*, проводимую группой профессиональных психологов, как по конкретному предметному содержанию, так и по отдельным фрагментам объекта, с использованием формализованных методов и представлением обобщенной взвешенной оценки;

- *комплексную экспертизу*, представляющую собой полипредметную и полипрофессиональную процедуру оценки сложного, многоаспектного объекта (явления, процесса, ситуации и пр.) в рамках единого экспертного заключения. В рамках реализации данного типа экспертизы допустима востребованность разработки специальной технологии по согласованию совокупности групповых и индивидуальных экспертиз. По мысли автора, наиболее эффективными здесь выступают метод компетентных арбитров и метод прецедентов, используемых в режиме нормативно-деятельностной и/или герменевтической экспертизы [45].

Как отмечает Л.Ф.Чупров, в нашей стране практически отсутствуют центры комплексной психологической и «так называемой, «независимой экспертизы». Хотя, любая психологическая экспертиза, если она выполнена квалифицированно – независимая. От психолога как от специалиста требуется использование своих знаний в области его профессиональной деятельности» [117, с. 100-101].

В последние годы становится распространенной более дифференцированная типизация психологической экспертизы, основанная на критерии численности и состава экспертов-психологов. В частности, коллективные формы экспертизы, в зависимости от области востребованности результатов, могут подразделяться на:

- *однородную*, представляющую собой классический вариант формы групповой работы, допускающий проведение экспертизы, как психологами одной специальности (специализации), так и разных; основная особенность которой состоит в том, что все эксперты принимают равное участие в процессе исследования и итоговое решение принимается коллегиально;

- *комиссионную*, проводимую несколькими экспертами-психологами одной специальности или специализации (например, только клиническими, семейными или школьными психологами, в зависимости от ситуации или запроса), и востребованную в ситу-

ациях, требующих повышения объективности заключения экспертизы или в условиях отсутствия согласия сторон в выборе кандидатуры эксперта (заметим, что в случае разногласий, специалист, участвующий в комиссионной экспертизе, имеет право представить отдельное заключение по поставленным перед ним вопросам);

- *комплексную*, проводимую специалистами разных психологических направлений, специальностей и специализаций (профилей), при этом допускается, что каждый эксперт может исследовать лишь те стороны объекта (явления, процесса и пр.), которые относятся к его непосредственной компетенции, и применять те методы, которыми он владеет [44; 71; 74; 101].

Следует отметить, что типизация коллективных форм реализации экспертной процедуры сохраняется и при условии участия в группе экспертов одного специалиста-психолога.

По результатам комплексной экспертизы общий вывод формулируется по результатам, полученным различными экспертами. Считается приемлемым, что в подготовке экспертного заключения могут принимать участие не все эксперты, проводившие экспертную оценку, а только те, кто наиболее компетентен в общем предмете экспертизы. Допустимо, что психологи-специалисты по конкретным методам могут не принимать участие в формулировании общего (конечного) вывода, их роль может ограничиваться констатацией промежуточного вывода по итогам собственной оценки. Однако, не зависимо от степени участия эксперта на заключительном этапе подготовки экспертного заключения, каждый из них несет персональную ответственность за ту часть анализа, которую он провел, за полученные им результаты и их соотносимость с данными других членов экспертной группы, за адекватность промежуточных выводов.

Примечательно, что способ организации и алгоритм проведения и однородной, и комплексной, и комиссионной экспертизы,

идентичен: эксперты имеют право до оформления итогового заключения совещаться между собой; при расхождении позиций и выводов допустимо составление отдельными экспертами индивидуальных заключений, общее руководство группой осуществляет ведущий эксперт, обладающий только организационными полномочиями.

В подходе М.М.Князевой задается ряд типологических различий по организации психологической экспертизы. Первым основанием дифференциации выступает характер реализации экспертизы, в связи с которым она подразделяется на: 1) *внешнюю*, базирующуюся на мнении специально отобранной группы экспертов «со стороны»; 2) *внутреннюю*, реализуемую через представителей сторон, заинтересованных в конечном результате (например, в реализации проекта, программы). Зачастую, эти типы экспертизы (при всем различии их целей и техник) не противоречат друг другу, а в оптимальном случае выступают как взаимодополнительные.

В соответствии с процессуально-продуктивным основанием экспертиза подразделяется на экспертизу *продукта* и экспертизу *деятельности*. Исходя из востребованности оценочной компоненты экспертиза дифференцируется на *оценочную* и *безоценочную*. Итоговым документом оценочной экспертизы является экспертное заключение, базирующееся на аргументации экспертов о том, что представляется: актуальным – устаревшим; грамотным – безграмотным; целостным – произвольно-структурированным и т.п. Этот вид экспертизы наиболее часто используется в случае необходимости принятия однозначного решения о соответствии/несоответствии объекта определенным требованиям, критериям, эталонам. Итоговым документом безоценочной экспертизы, по мнению автора, является экспертный анализ или аналитический отчет. Этот вид используется тогда, когда оценка не является конечной целью проведения экспертизы, и итоговый документ содержит не оценку, а доказательное мнение экспертов о том, что целесообраз-

но/нецелесообразно, перспективно/бесперспективно, обеспечено/не обеспечено (по эффективности, диагностике) и т.п. [50].

На наш взгляд, обозначение М.М. Княzewой категории «безоценочной» экспертизы и соответствующей ей формы итогового документа не правомочно, так как в любой экспертизе, в том числе и психологической, предполагается анализ как ее основной метод. Соответственно, обозначаемое автором «доказательное мнение экспертов» о чем-либо в форме «экспертного анализа или аналитического отчета», не может быть признано аргументированным и информативным, если не включает обобщенной оценки объекта (явления, субъекта (личности), ситуации, качества, процесса, результата, документации, материалов и т.п.) на соответствие его заданным требованиям, в том числе, при сравнении с эталонами, образцами, стандартами. В противном случае, основная цель экспертизы не будет реализована.

По объему процедуры психологическую экспертизу предлагают различать на:

- *частичную* (парциальную, выборочную), в процессе которой внимание фокусируется на какой-либо конкретной части, стороне объекта (явления), требующей объективной психологической оценки;

- *сквозную* (системную), которая, в свою очередь, может быть реализована как в форме комплексной, так и комиссионной работы, и предполагает развернутый системно-психологический анализ экспертируемых объектов, явлений и пр., имеющих сложную структуру (например, при аккредитации учреждения, анализе социальных проектов или нормативной документации, в целях оценки личности в судебно-медицинской практике, при определении психологической безопасности объектов современного градостроительства и пр.) [1; 22; 29; 45; 71].

В отличие от многих других, этот тип экспертизы предполагает развернутую объективную оценку объекта, явления «по вер-

тикали и по горизонтали», а так же допускает более длительный по времени период осуществления. Например, сквозная психологическая экспертиза отдельных социальных проектов (прежде всего, инновационных образовательных, культурно-просветительских, реанимационных, форсайт-проектов и пр.) осуществляется от начальных стадий проектирования (обоснованность и проработанность отдельных частей проекта с точки зрения психологической составляющей) до периода окончания его реализации, включая экспертные срезы на разных этапах внедрения проекта, а иногда охватывает и постреализационный период, оценивая, так называемый, «остаточный» эффект.

В исключительных случаях психологическая экспертиза может носить смешанный характер, например, быть сквозной комплексной или сквозной комиссионной и пр. [44; 74; 116].

По правовому статусу психологическая экспертиза дифференцируется на судебную и внесудебную, которые могут быть идентичны по методике и качеству проведения, но различны по целевому назначению и характеру инициации запроса. *Судебная* экспертиза (а) проводится в целях судопроизводства, в рамках, установленных нормативно-правовыми актами; (б) предполагает особый порядок её назначения, строгий перечень субъектов, которые могут её назначить и провести, а также их права, обязанности и ответственность; (в) представляет собой процессуальное действие, включающее проведение исследования и подготовку заключения экспертом по вопросам, поставленным перед ним судом, судьёй, органом дознания, лицом, производящим дознание или следователем (на стадии предварительного расследования), в целях установления обстоятельств, подлежащих доказыванию по конкретному делу. Судебный эксперт несёт уголовную ответственность за дачу заведомо ложного заключения, а заключение эксперта может являться одним из доказательств по делу.

Внесудебная (несудебная, инициативная) *экспертиза* проводится в целях установления интересующих фактов при разрешении вопросов, спорных ситуаций, возникающих в правоотношениях между субъектами права, с целью разрешения. Внесудебная экспертиза не связана с судопроизводством, сфера её применения ограничивается гражданскими правоотношениями. Однако, ее результаты могут стать основанием для судебного разбирательства или возбуждения уголовного дела, в случае, когда в ходе её проведения установлены достаточные для этого факты. Этот вид экспертизы не имеет особого правового статуса, поэтому её инициатором может выступать любое физическое или юридическое лицо, а порядок её проведения допускает свободный характер. Как правило, лицо, проводящее внесудебную экспертизу, не несёт уголовной ответственности за дачу заведомо ложного заключения. В случае ошибки в выводах внесудебной экспертизы, субъект, ее проводивший, несет гражданско-правовую ответственность, выражающуюся в компенсации материального и морального вреда лицу (лицам), пострадавшему от данной ошибки.

Заметим, что в юридической практике виды психологических экспертиз дифференцируются по их частному предмету – это позволяет индивидуализировать и специальное исследование, и конкретные экспертные задачи. Сразу оговоримся, поскольку данная работа предполагает рассмотрение именно категории психологической экспертизы, то мы ограничимся преимущественно констативным обозначением их типологии применительно к юридическим основаниям. В частности, с учетом психологического и юридического критериев, специфики задач, решаемых в рамках психологического исследования, с определенной долей условности, экспертизы подразделяются на:

- экспертиза аффекта и иных эмоциональных состояний;
- экспертиза индивидуально-психологических особенностей;

- экспертиза способности в полной мере осознавать фактический характер (значение), общественную опасность своих действий и в полной мере руководить ими;
- экспертиза порока воли;
- экспертиза способности субъекта адекватно воспринимать имеющие значение для понимания дела обстоятельства и давать о них соответствующие объяснения (показания);
- экспертиза морального вреда;
- экспертиза достоверности показаний;
- экспертиза социального взаимодействия;
- экспертиза иерархии преступной группы и индивидуально-ролевого статуса её членов;
- экспертиза психологического воздействия и психического насилия (в том числе в формах буллинга, моббинга);
- экспертиза психологических мотивов противоправных действий, определение содержания и иерархии основных мотивационных линий личности;
- экспертиза соответствия психофизиологических особенностей субъекта требованиям деятельности в объективно сложной ситуации (включая чрезвычайные и дела по авариям на транспорте и производстве);
- и ряд других [19; 25; 71; 101].

По объёму проведения экспертиза подразделяется на *основную*, которая проводится впервые; *дополнительную*, назначаемую в случаях возникновения новых вопросов в отношении объекта (объектов), который анализировался и оценивался в ходе основной экспертизы. Необходимость в назначении данной экспертизы обычно возникает в случае возникновения новых обстоятельств по делу или направления на экспертизу дополнительных материалов (фактов, информации, сведений), новых сравнительных образцов, в ситуации недостаточной ясности или полноты заключения. Неясность экспертного заключения может выражаться в нечеткости,

расплывчатости формулировок, их недостаточной определенности и т.п. Неполнота экспертного заключения может возникнуть вследствие того, что эксперт не придал значения отдельным фактам (информации, материалам), оставил без разрешения некоторые из поставленных перед ним вопросов, сузил их объем, исследовал не все представленные ему объекты и т.п.

По последовательности проведения экспертную процедуру классифицируют на *первоначальную* экспертизу, проводимую в отношении определённого объекта, решающую круг вопросов, ответы на которые не были даны ранее в проводимых исследованиях, так как своевременно не были поставлены или не предусматривались. Причём, в качестве первоначальной экспертизы может выступать как основная, так и дополнительная, что обусловлено тем, что основным критерием, указывающим на первоначальность экспертизы, является уникальность вопросов, которые решаются в рамках данного исследования по конкретному объекту. *Повторная экспертиза* проводится по тем же объектам и решает те же вопросы, что и первичная экспертиза, заключение по которой было признано необоснованным или вызвало серьезные сомнения в его правильности, объективности. Обоснованность заключения эксперта предполагает его аргументированность, убедительность. Необоснованным заключение эксперта может быть признано, если (а) сомнению подвергается примененная экспертом методика; (б) объем проведенных экспертом исследований недостаточен; (в) выводы эксперта не подтверждены результатами или противоречат им, или кардинально расходятся с оценками других экспертов, или не соответствуют другим материалам, фактам и пр.; (г) решение активно оспаривается заинтересованной стороной или инициаторами экспертизы и т.п. Как правило, необоснованность экспертного заключения определяется исходя из оценки его содержания и внутренней структуры. Сомнения в точности обычно возникают при сопоставлении выводов эксперта с другими данными

(свидетельствами, документами, суждениями, доказательствами и пр.), полученными при анализе объекта или материалов по нему [49; 71; 74; 87; 93; 115].

Проверка достоверности заключения предполагает логический анализ всех его составных частей и оценку соответствия выводов эксперта с точки зрения надежности методик, использованных им. В данном случае полномочными (по юридическому, административному и пр. статусу) лицами (например, председатель комиссии, руководитель экспертной группы, следователь, судья, представитель органов опеки и т.п.), в обязательном порядке оцениваются ряд обстоятельств и факторов, позволяющих получить ответы на следующие вопросы: были ли предоставлены эксперту надлежащие и достаточные материалы для анализа и оценки; проведено ли экспертное исследование с достаточной полнотой; основана ли процедура экспертной оценки на применении необходимых научных знаний и адекватно использованных специальных методиках? Под проверкой обоснованности, достоверности, методологической состоятельности научных методик понимается проверка аргументации выбора конкретной методики. Очевидно, что почти каждый эксперт может обосновать выбор научной методики полномочному лицу, знания которого в области психологии чаще всего не позволят ему сомневаться в результатах экспертизы и необоснованности применения способов ее проведения. Соответственно, инициаторами по необходимости проверки заключения на достоверность могут выступать и заинтересованные в объективности выводов лица [25; 101; 115].

В связи с этим, существенное значение в психологической экспертизе имеет проблема разработки стандартов, мер, норм экспертизы, правил ее проведения, методологии и этики оценки, границ многомерного оценивания. В идеале, чтобы обеспечить достоверность результатов экспертизы необходимо согласованное заключение группы экспертов, количество которых определяется в

зависимости от разноплановости обозначенных вопросов, но не должно быть единоличным.

При типизации экспертизы как первоначальной или повторной необходимо учитывать, что вопросы, решаемые в рамках внесудебных экспертиз по конкретным объектам, могут воспроизводиться в судебных экспертизах, но при этом судебные экспертизы не будут являться повторными, так как имеют особый процессуальный статус, предполагающий, что дополнительной или повторной могут быть экспертизы, состоящие со своими основными или первоначальными экспертизами в одном правовом поле.

Важно отметить, что между дополнительной и повторной экспертизами основное отличие состоит в том, что дополнительная предполагает решение вопросов, которые не были разрешены ранее, тогда как при повторной перепроверяются (заново анализируются, исследуются) уже разрешенные вопросы. Соответственно, будет различен и процессуальный порядок этих видов экспертиз. Дополнительная экспертиза может либо повторно инициироваться тому же эксперту, либо апеллировать к привлечению другого, повторная же – только другому (другим) эксперту (экспертам) [25; 101; 116].

В зависимости от запроса и решаемых задач, психологическую экспертизу подразделяют на:

- *неидентификационную*, которая, в свою очередь включает такие виды как экспертиз, как диагностическая, классификационная, ситуационная, реконструкционная;
- *идентификационную*, предполагающую установление либо групповой принадлежности, либо тождества объекта.

В последние годы в рамках существующей классификации предлагается рассматривать несколько моделей (типов) психологической экспертизы [45; 74; 101; 117]:

1. Нормоконтролирующая экспертиза основана на наличии у эксперта исходной нормы в форме заданного образца, эталона,

соответствие которому и должно быть установлено в экспертном заключении. Например, экспертиза пакета документов при аккредитации организации, экспертиза содержания и кадрового обеспечения его деятельности с целью определения адекватности или изменения правового, социального статуса.

2. Квалифицирующая (интерпретирующая) экспертиза предполагает идентификацию объекта, его интерпретации в актуальном психологическом контексте и, при необходимости, гипотетическое определение следствий и перспектив функционирования. Например, в случае, переноса опыта, каких-либо методов, содержательных разработок, технологий из одних областей науки и практики в другую, эксперт определяет вероятностную степень психологической безопасности инициируемых изменений и оценивает возможные психологические риски.

Заметим, что квалифицирующая экспертиза в отличие от нормоконтролирующей в меньшей степени поддается формализации в силу ее ситуационной изменчивости. Кроме того, несмотря на ряд достоинств, нормоконтролирующая и квалифицирующая модели экспертизы имеют одно серьезное ограничение – они могут применяться только в случае наличия целостного объекта.

3. Дегустационная экспертиза осуществляется исходя из суждения вкуса, пристрастий эксперта, то есть имеющейся у него исходной модели оценки объекта, явления. Этот тип экспертизы полностью строится на авторитете и опыте эксперта, на его персональной позиции в понимании того, насколько объект интересен, значим, оригинален или необходим в каждом конкретном случае. Отсутствие эталона или его неэксплицированность ведут к реализации экспертной процедуры по типу «дегустации». Дегустационный тип экспертизы принципиально не формализуем и неотделим от личности носителя. Соответственно, чрезвычайно серьезное внимание уделяется подбору опытного и высококвалифицированного специалиста-психолога.

4. Понимающая экспертиза, направленная на доработку и совершенствование объекта, исходя из заданной эталонной системы в целях его воспроизведения, возможности тиражирования и распространения в широкой практике применения. Эта модель экспертизы востребована и реализуема по преимуществу в социально-гуманитарной практике, в частности в медицине и образовании при экспертной оценке инновационных проектов, технологий и оформления их до уровня транслируемости идеи, содержания, форм и пр. При этом решающее значение приобретает не экспертная интерпретация, а помощь автору проекта в осмыслении и адекватном позиционировании своего уникального опыта. Например, результатом понимающей экспертизы с медицинских и психологических позиций являлась инициация и позиционирование инновационного подхода к изготовлению моделей детской развивающей одежды [12; 13]. Понимающая экспертиза вследствие значимости субъект-субъектного взаимодействия предполагает обязательное наличие у эксперта основательных психологических знаний [74; 103; 106].

Исходя из целевой направленности, вариативности форм и содержания психологическая экспертиза может выполнять различные функции. Вместе с тем, анализ содержательно-характерологических особенностей многообразия типов и видов экспертиз позволил обнаружить существование универсальных функций, свойственных для всех без исключения вариаций психологических экспертиз. К ним, в частности, можно отнести:

- *исследовательскую*, наиболее полно проявляющуюся при разработке адекватных критериев оценивания, особенно в ситуациях с большим количеством трудно поддающихся измерению уникальных фактов; при изучении конкретных материалов, действий, опыта и пр. с точки зрения их соответствия некоторым нормативным моделям; при теоретической реконструкции и осмыслении анализи-

руемого опыта конкретной деятельности; при обнаружении принципиально новых моделей (или элементов) деятельности;

- *диагностическую*, предполагающую психодиагностику (в том числе, в формах обследования, освидетельствования) специфики объекта или актуального состояния человека, его индивидуально-личностных особенностей, социальных характеристик;

- *оценочную*, реализуемую непосредственно в процессе осуществления экспертной оценки и применения конкретных оценочных процедур как для установления качества какого-либо объекта, продукта и пр., по его вещественным характеристикам, так и для оценки процесса, ситуации, события или действия (текущих, завершенных), предполагаемых (вероятностных или планируемых) изменений и преобразований в социокультурной сфере;

- *нормативную*, основанную на том, что в процессе экспертизы предусмотрена необходимость обращения к определенным стандартам, выступающим либо в качестве эталонов, либо критериев для сравнительно-сопоставительного анализа соответствия экспертируемого объекта заданным требованиям, регламентам, образцам, нормам (социальным, законодательным, возрастным, функциональным, санитарным и др.);

- *информационно-контрольную*, предполагающую исследование и психологическую оценку имеющейся информации об объекте в его взаимосвязях (социальных, правовых, экономических и пр.) для установления ее достоверности и внесения соответствующих коррективов в случае наличия искажения имеющейся (предоставляемой) информации;

- *фактологическую*, предполагающую на основе практического применения специальных психологических знаний и методов тщательный и развернутый анализ всех фактов, материалов и обстоятельств, а так же получение новых фактов, позволяющих точно, объективно и доказательно оценить специфику экспертиру-

емого объекта (предмета, ситуации, явления, деятельности, субъекта и пр.).

- *прогностическую* (пропедевтическую), состоящую в том, что полученные результаты дают основание сформулировать вероятностный прогноз (краткосрочный, среднесрочный и долгосрочный) динамики развития экспертируемой системы, состояний объекта, а также наметить (в случае необходимости) возможные перспективы роста за счет актуализации имеющихся потенциальных механизмов и ресурсов, вероятностные сценарии достижения объектом желаемых (заданных, возможных) состояний.

Заметим, что в функции экспертизы не включено принятие управленческих решений, она лишь апеллирует к знаниям управленцев (администрации учреждений, руководителей подразделений и пр.) [66; 87; 104]. Содержание конкретных решений и их результат непосредственно зависят от тех, кто их принимает, от их морально-ценностных установок, волевых качеств и иных профессионально-личностных качеств.

1.3. Интегративный характер психологической экспертизы в современной социокультурной реальности

Тенденция распространения психологической экспертизы в значительной мере обусловлена особенностями психологии как отрасли научного знания, теоретически и экспериментально исследующей структуру, особенности содержания и функционирования психического отражения на различных уровнях, которое в реальной жизни невозможно вне определенной деятельности и общения человека.

Современная психология отличается широкой разветвленностью, многообразием школ, концепций, подходов и включает не только, ставшие уже традиционными, отрасли и направления – возрастную, педагогическую, социальную, инженерную, военную,

спортивную, клиническую (медицинскую), юридическую (в том числе, судебную) психологии и целый ряд других, – но и относительно молодые или вновь оформляющиеся, такие как геронтопсихология, психология служебной деятельности, криминальная психология, политическая психология, экологическая психология, психология урбанизации, социальная психология образования, психология родительства, психология масс-медиа и виртуальной коммуникации, историческая психология, психология рекламы, психология имиджа, психология отклоняющегося поведения (девиантология и аддиктология), виктимология, этнопсихология, организационная психология (психология менеджмента), психология веры и религии, психология терроризма и экстремизма и другие, ряд из которых возникли на стыке разных предметных областей, а отдельные из них пока не имеют закреплённого научного статуса. Соответственно, каждой отрасли и направлению свойствен свой частный предмет, выработаны специальные методы исследования. В то же время, теоретической и методологической базой для всех отраслей психологии выступает общая психология, разработанный в ней категориальный и понятийный аппарат, общие методы психологического исследования. Основные положения общей психологии – соответствие выводов фактам реальной действительности, проверяемость результатов и выводов, прогностическая функция психологического исследования и пр. – важны для построения специальных методов, предполагаемых в разных отраслях психологической науки и практики.

Сопричастность психологической экспертизы базовым положениям общей психологии означает, что любой специальный метод, применяемый в ходе исследования, должен быть апробирован, научно обоснован, а используемая экспертом методика позволяла бы не только выявить свойства, состояние объекта (во всем его видовом многообразии) в момент исследования, но и дать профессиональную оценку на будущее или прошедшее время.

Временной диапазон особенно актуален для судебно-психологической экспертизы, так как в большинстве случаев эксперт-психолог вынужден исследовать и давать оценку событию, явлению, ситуации, действию, имевшему место в прошлом. Значимость континуально-временного аспекта очевидно и для теории, и для практики психологии личности. Еще Б.Ф.Ломов отмечал, что личность, как многогранное явление, изучается в психологии в различных «срезах» – эмоциональном, интеллектуальном, волевом и др. В свою очередь, каждая из обозначенных сфер может быть охарактеризована через определенные свойства (постоянные, статичные характеристики личности), состояния (ограниченные периодом времени), процессы (динамичные, развивающиеся во времени характеристики), что, соответственно, может быть востребовано в оценочных целях широкой социально-экспертной практики (профотбор, профпригодность, личностный прогноз и пр.) [68]. Не меньшее значение анализ временной перспективы имеет для современной педагогики, особенно в контексте инновационных процессов, качество внедрения которых определяет прогноз не только развития системы образования, но и формирование культуры и отдельного человека, и общества в целом.

Не требует дополнительных доказательств факт того, что развитие любой науки неотделимо от развития общества, их функционирование – взаимодетерминировано. Расширение сфер жизнедеятельности человека, освоение новых областей реальности, и, соответственно, появление не существовавших ранее средств и методов познания, обуславливает логику проявления различительных явлений в науке, способствует формированию все более специализированных дисциплинарных областей и предметных отраслей знаний. Осознание же необходимости объективации конструируемых систем знаний ведет к необходимости выявления многообразных связей между ними, что способствует объединению, существовавших до этого разнородно, проблемных подходов и раз-

рабатываемых теорий в более широкие концептуальные структуры. По сути, это и есть усиление интеграции в познании. Соответственно, исходя из расширения областей бытия современного человека и многообразия подотраслевых направлений, и уже существующих, и вновь возникающих в психологической науке, закономерно увеличивается и диапазон экспертных видов деятельности, включающих психологическую составляющую. Специфика их как раз в том и состоит, что по содержанию они являются междисциплинарными, объединяющими, в зависимости от запроса и сферы востребованности, различные области научных знаний. Даже по диадическому принципу (синтез двух предметных областей знаний – психологии и какой-либо другой) перечень типологий и видов экспертиз может быть достаточно обширен. В, частности, в настоящее время распространены и востребованы такие типы экспертиз, как:

- *юридические*, включающие экспертизу личности, экспертизу противозаконного психического воздействия, виктимологическую, сексологическую, а так же разнообразие судебно-психологических экспертиз и др.;

- *медицинские*, дифференцируемые на клиническую, биомедицинскую, психолого-психиатрическую, сексологическую, аддиктологическую, девиантологическую, экспертизу трудовой пригодности и др.;

- *педагогические*, подразделяемые на феноменологическую, гуманитарную, прогностическую, компетентностную, аттестационную, коммуникативную и др.;

- *социальные*, включающие экспертную оценку конкретных социальных объектов – групп и общностей; социальных институтов, процессов, организаций (трудовых отношений в них, социального партнерства); ценностно-нормативных систем; средовых условий, проектов, рисков и прогнозов; нормативных и правовых документов (законов и законопроектов, напрямую или кос-

венно предусматривающих социальные изменения, программ социально-экономического развития, социальных идей, концепций, локальных (территориальных) стандартов, качества социальных гарантий);

- *информационные*, включающие экспертизу рекламы, масс медиа, шоу-программ, анимационной аудиовизуальной продукции (мультипликация, компьютерные игры), медиа- и телекоммуникационных технологий;

- *лингвистические*, предполагающие экспертизу письменных и устных текстов (на бумажных и виртуальных носителях), подразделяемые на психосемантические, почерковедческие, экспертизу масс медиа и аудиовизуальной продукции и др.;

- *экологические*, предполагающие экспертизу психологической безопасности пространственно-средового содержания (эмоциональная окрашенность и аффективная насыщенность) жизнедеятельности человека;

- *профессиональные* (трудовые), предполагающие экспертизу профессионального соответствия и профпригодности (к воинской службе, к спортивной деятельности и др.), условий труда, профессиональных правонарушений, а так же врачебно-трудовая, этическая экспертиза и экспертиза лиц, направляемых на работу в экстремальных условиях и пр.

В обозначенном, хотя далеко не полном, перечне, обращает на себя внимание, что отдельные типы экспертиз по конкретным предметным направлениям имеют между собой точки соприкосновения, обеспечиваемые важностью именно психологического контекста. Соответственно, отдельные виды экспертиз, в зависимости от запроса, целевой направленности и долевой составляющей психологической оценки, могут носить полидисциплинарный характер и осуществляться на стыке нескольких предметных областей знаний. В качестве примера можно обозначить распространен-

ность в современной социокультурной реальности таких комплексных типов психологически ориентированных экспертиз, как:

- *социально-педагогические*, предполагающие, прежде всего, экспертную оценку эффективности родительства (семейный анамнез, включая психологический микроклимат), детско-родительских отношений, психологический анализ вопросов опеки, попечительства (оценка потенциальных усыновителей или условий воспитания в замещающей семье, возможности участия родителя в воспитании), социального обеспечения и т.п.;

- *психолого-педагогическая*, включающая широкий спектр анализа объектов, значимых в социальной и педагогической практике (экспертная оценка учебников и учебных пособий, художественных произведений (книжных иллюстраций, детской литературы, произведений живописи разного жанра), игр и игрушек, образовательной среды, инновационной деятельности, безопасности образовательного пространства, методического обеспечения, анимационной аудиовизуальной продукции (мультипликация, компьютерные игры), по определению их педагогической ценности и соответствия психологическим требованиям, законам и закономерностям, включая выявление психологических закономерностей обучения и воспитания ребенка, возникновения педагогической запущенности, интеллектуального развития ребенка, возможностей родителей (одного или обоих) по воспитанию и обучению ребенка и др.;

- *социально-психологическая*, предполагающая оценку лиц, испытывающих затруднения в социальном общении, определение субъектов, склонных к девиантному или делинквентному поведению;

- *медико-психолого-педагогическая*, предполагающая диагностику, направленную на выявление особенностей физического и (или) психического развития и (или) отклонений в поведении

детей и подростков, их комплексную оценку и определение образовательного маршрута ребенка;

- *психолого-психиатрическая*, направленная на определение результатов взаимодействия комплекса психологических и психопатологических факторов для определения степени пограничных форм психических расстройств или установления признаков отставания в психическом развитии, вызванном социально-психологическими причинами;

- *лингво-экологическая* (иногда обозначаемая как информационно-лингвистическая) – оценка, включающая в качестве составляющих психолингвистический, психосемантический анализ психологической безопасности языковых систем и носителей в их широком спектре форм, средств, способов и продуктов социальной коммуникации (СМИ, реклама, тексты в форме публикаций разных типов и жанров (учебники, литературные художественные произведения, публицистика, научные публикации, газетные и журнальные статьи, форумы и пр.), публичные выступления и пр.), возможности их негативного психологического воздействия, оказания непосредственного или опосредованного психического насилия;

- *психолого-искусствоведческая*, направленная на оценку фото- и видеоматериалов, кино- и телепродукции, иных произведений массового искусства с целью выявления наличия в них сцен насилия и жестокости;

- *судебно-психологическая*, предполагающая экспертное исследование различных проявлений психики, психических процессов, эмоциональных состояний, индивидуально-психологических особенностей психически здоровых лиц (подозреваемых, свидетелей, потерпевших, обвиняемых, подсудимых, истца, ответчика и т.д.) как субъектов правовых отношений в юридически значимых ситуациях (участвующих в уголовном, гражданском судопроизводстве), факторов психологического воздей-

ствия на их поведение, на принятие ими решений в различных конфликтных, экстремальных ситуациях, ставших предметом рассмотрения суда. Границы компетенции судебно-психологической экспертизы имеют подвижный характер, поскольку с развитием психологической науки расширяются и ее возможности. Кроме того, постоянно совершенствуется законодательство, а, следовательно, растут и потребности судебной практики в решении новых проблем психолого-правового характера.

В целом, очевидно, что диапазон типологий экспертиз не может быть закрытым, исчерпывающим, поскольку сама социальная реальность многообразна и несводима к узкому числу характеристик. Кроме того, с развитием психологической науки закономерно будут расширяться и теоретико-методологические основания, и практические возможности психологической экспертизы, а, значит, и формироваться новые виды междисциплинарных экспертных исследований.

1.4. Профессионально-этические требования к психологу-эксперту: коллизии нормативно-правового инициирования

Границы компетенции психологической экспертизы в современном обществе имеют подвижный характер, поскольку с развитием психологической науки расширяются и ее возможности в социальной практике и жизнедеятельности человека. Примечательно, что в настоящее время многие, и не только специалисты с высшим образованием, демонстрируют определенные претензии на статус эксперта, о чем свидетельствует и распространенная в обществе поговорка: «О том, как учить и лечить, у нас знает каждый». Однако, считать себя экспертом и быть им – далеко не одно и то же, так как многие действия специалиста этого профиля требуют многократной проверки, поскольку могут привести к гораздо более серьезным и необратимым последствиям, чем результаты

деятельности человека (группы, организации и пр.) в прошлом. Именно поэтому образ эксперта сегодня рассматривается как фигура представителя «общества риска».

Следует отметить, что в последние годы значительно возросло количество публикаций, посвященных исследованиям субъектов экспертной деятельности, среди которых значительная доля работ посвящена описанию профессиональных и личностных характеристик экспертов, компетентностей их профессиональной деятельности. Так, по мнению Д.А. Иванова, эксперт от любого другого специалиста отличается тем, что он различает и удерживает в своем сознании как минимум четыре мыслительных плана:

Феноменальный («смотрю») – все то, что может быть увидено и описано в процессе наблюдения. Основная сложность этого плана, отмечает автор, состоит в том, чтобы не допустить замещения реальности видения собственными знаниями об этой реальности, обозначая ее каким-либо общим термином.

Идеальный («слушаю») – то, что декларируется экспертируемой стороной по поводу идей, ценностей, целей и результатов своей деятельности. Здесь эксперту требуется услышать и вычлениить осознанные и неосознанные идеи, которые определенным образом руководят этой деятельностью.

План интерпретаций («понимаю») – определяется собственное мнение эксперта по поводу увиденного и услышанного.

Рефлексивный («осознаю») – на основании каких идей, ценностей, теорий (с точки зрения эксперта) субъект (группа, коллектив и пр.) реализует свою деятельность и на достижение каких результатов она направлена. В случае, когда субъект (руководитель, администратор, родитель, пациент и др.) сообщает о своих идеях и целях, то обоснованность им его действий все равно требует подтверждения или опровержения в ходе экспертизы [44].

Ряд авторов отмечают, что эксперт должен:

1) *уметь* (а) использовать техники описания традиционных и инновационных образцов практики; (б) осуществлять накопление образцов и прототипов экспертной деятельности; (в) определять и обозначать элемент развития по отношению к определенному культурному образцу и прототипу; (г) овладевать техниками конструирования и моделирования; (д) выстраивать свою персональную позицию по отношению к стратегиям развития региона;

2) *владеть* (а) набором позиций, позволяющим осуществлять экспертизу с разных профессиональных оснований (методолог, эпистемолог, дидакт, управленец, финансовый экономист и др.), используя различные профессиональные технологии; видеть тенденции развития образовательного пространства; (б) техниками рефлексивного анализа в ситуации коллективной работы (причем, на определенном профессиональном этапе должно произойти овладение и техниками экспертизы самой экспертизы) [66; 74; 88; 104; 115].

Как видим, требования, предъявляемые к профессионализму эксперта, довольно высокие. Однако, отдельные исследователи в обобщенном виде позиционируют всего четыре основных признака, позволяющих обозначить конкретного человека как эксперта в определенной области. Это, прежде всего, профессиональный стаж, уровень сложности профессиональной деятельности, разносторонность и успешность профессиональной деятельности [44; 88]. При этом часто отмечается, что область профессиональной компетентности эксперта необязательно должна быть идентична той, в которой задается вопрос, но все-таки достаточно близка, чтобы его опыт имел ценность для решения задач экспертизы.

Исходя из того, что структура и объем знаний в последние годы изменяются стремительными темпами, становясь все менее доступными обычному человеку, его ожидания по отношению к профессиональной компетентности носителей знания становятся

все более критическими и даже стрессовыми. В связи с этим, предполагается, что в качестве экспертов должны выступать не просто профессионалы – юристы, педагоги, врачи, программисты, инженеры, архитекторы и пр., а прежде всего профессиональная элита, обладающая особыми способностями объемного видения возможных последствий их деятельности [45; 88; 122].

Считается, что эксперт должен иметь большой практический опыт в проведении исследовательских процедур. Значительно повышает эффективность работы экспертов в современных социокультурных условиях использование им новейших программных продуктов по оценке многообразных объектов экспертизы. Так же признается, что залогом высокого качества и безупречности экспертных оценок выступает профессиональный подход, независимость и соблюдение требований мировых стандартов [4; 22; 25; 87]. Поэтому серьезная экспертиза всегда проводится и подписывается не одним человеком, а экспертной группой. Значимая роль отводится специфике так называемого «экспертного мышления», так как далеко не каждый, даже высококвалифицированный специалист, способен к конкретизациям, уточнениям и обобщениям, которые, порой, могут и отсутствовать в первоначальном запросе, задании, к ответственным заключениям, на подготовку и представление которых должен быть способен эксперт [3].

Заметим, что повышенный интерес к личности эксперта обусловлен не только растущей востребованностью специалистов данного профиля, но и отсутствием институциональной структуры, занимающейся подготовкой профессионалов такой квалификации. Примечательно, что многие отечественные исследователи приписывают личности эксперта преимущественно «возвышенные» характеристики (по типу «самый, самый», зачастую, вплоть до фетишизации), тогда как в зарубежной практике подобное преклонение перед экспертом не выражено. В частности, в США и Западной Европе считается, что экспертом может стать любой

человек с соответствующим образованием, поскольку «экспертным знанием» признается любое знание в той или иной сфере, даваемое хорошей вузовской подготовкой. Кроме того, за рубежом существует достаточно развитая инфраструктура профессионального общения экспертов, а так же признаются открытость, ясность критериев, на основе которых проводится экспертиза, четкость принципов подготовки и легитимизации экспертов для самых разных организаций и по разным направлениям, что, собственно, служит, во-первых, средством для привлечения как общественного внимания, так и потенциальных заказчиков к специалистам данного профиля, во-вторых, придания авторитетности экспертному сообществу в международной и национальной структуре экспертной деятельности [88]. Именно поэтому принципы, критерии, методы и пр., применяемые в той или иной экспертизе, в обязательном порядке подробно и четко прописываются в нормативных документах [16; 45; 117]. Такой подход делает обоснованными заключительные рекомендации, вырабатываемые на основе знакомства с ситуацией и ее экспертного анализа.

Как это не парадоксально, вплоть до настоящего времени в России практически не определен социально-правовой статус эксперта, в частности, отсутствуют и нормативные документы, отражающие конкретные профессиональные требования к психологу как эксперту. В обобщенном виде официальные требования к эксперту и его социально-правовой статус обозначены только по отношению к судебной практике и проведению государственной аккредитации образовательного учреждения и научной организации. Так, в соответствие со ст. 25.9 «Кодекса РФ об административных нарушениях» от 30.12.2001 № 195-ФЗ (ред. от 15.02.2016, с изм. от 02.03.2016), экспертом признается «любое не заинтересованное в исходе дела совершеннолетнее лицо, обладающее специальными познаниями в науке, технике, искусстве или ремесле, достаточными для проведения экспертизы и дачи экспертного за-

ключения» [52]. В ст. 13 Федерального закона от 31.05.2001 № 73-ФЗ (ред. от 08.03.2015) «О государственной судебно-экспертной деятельности в Российской Федерации» отмечается, что «должность эксперта в государственных судебно-экспертных учреждениях может занимать гражданин Российской Федерации, имеющий *высшее образование и получивший дополнительное профессиональное образование по конкретной экспертной специальности* в порядке, установленном нормативными правовыми актами соответствующих федеральных органов исполнительной власти. <...> Определение уровня квалификации экспертов и аттестация их на право самостоятельного производства судебной экспертизы осуществляются экспертно-квалификационными комиссиями в порядке, установленном нормативными правовыми актами соответствующих федеральных органов исполнительной власти. Уровень квалификации экспертов подлежит пересмотру указанными комиссиями каждые пять лет» [109, с. 4].

К эксперту, участвующему в проведении государственной аккредитации образовательного учреждения и научной организации, предъявляется ряд квалификационных требований, в частности:

1. Высшее профессиональное образование.
2. Стаж работы в сфере образовательной или управленческой деятельности менее 3 лет.
3. Должен знать: законодательство Российской Федерации в области образования, Положение о государственной аккредитации образовательных учреждений и научных организаций, нормативные правовые акты, регламентирующие осуществление процедуры государственной аккредитации образовательного учреждения и научной организации, федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные государственные требования; способы и методы работы со служебной информацией и персональными данными; способы проведения аккредитационной экспертизы соответствия содержания и качества подготовки обучаю-

щихся и выпускников организации по заявленным для государственной аккредитации образовательным программам ФГОС или федеральным государственным требованиям и (или) аккредитационной экспертизы показателей деятельности образовательного учреждения, необходимых для определения его типа и вида; требования к содержанию и оформлению заключений комиссии по аккредитационной экспертизе, а также документов, подготавливаемых в ходе осуществления процедуры аккредитационной экспертизы организации.

4. Должен уметь: проводить анализ, систематизировать и обобщать информацию; оформлять заключение комиссии по аккредитационной экспертизе с использованием средств компьютерной техники и информационных технологий; взаимодействовать в процессе проведения аккредитационной экспертизы с другими экспертами, с аккредитационным органом, организацией.

5. Должен обеспечивать соответствие уровня своей квалификации установленным требованиям с учетом изменения законодательства РФ в области образования, совершенствования форм и методов проведения аккредитационной экспертизы, развития компьютерной техники и информационных технологий [80; 81].

Вместе с тем, о требованиях к психологической компоненте в деятельности эксперта во всем многообразии нормативно-правовых и законодательных актов, регламентирующих экспертную деятельность, упоминается либо косвенно, либо очень скупо. Например, в «Положении о подготовке медицинских психологов...», утвержденном Приказом Минздрава РФ от 26 ноября 1996 г. № 391, отмечается, что в качестве эксперта-психолога при производстве комплексных психолого-психиатрических экспертиз привлекаются медицинские психологи, имеющие высшее психологическое образование и прошедшие послевузовскую подготовку по медицинской психологии [92].

Согласно «Общероссийскому классификатору занятий (ОК 010-2014 (МСКЗ-08) от 12.12.2014 № 2020-ст)», представляющему собой систематизированный перечень видов трудовой деятельности, психологи относятся к категории специалистов *гуманитарной сферы и религии* (код 263 ОКЗ) и частично (клинический психолог – код 2634) к категории врачей-специалистов (код 2212 ОКЗ) *в области здравоохранения* (подгруппа 22 ОКЗ). Однако, в характеристике содержания их деятельности отсутствует обозначение экспертной функции. Эксперт как отдельная категория специалистов высшего уровня квалификации для нужд социально-гуманитарной практики в обозначенном классификаторе отнесена к подгруппам «Специалисты в сфере бизнеса и администрирования» (код 2414 «Оценщики и эксперты» ОКЗ, примеры занятий: Страховой эксперт, Эксперт по претензиям, Эксперт саморегулируемой организации оценщиков; код 2425 «Специалисты органов государственной власти» ОКЗ, примеры занятий: Специалист-эксперт) и «Специалисты в области права, гуманитарных областей и культуры» (код 2613 «Специалисты по патентной работе и защите авторских прав» ОКЗ, примеры занятий: Судебный эксперт по интеллектуальной собственности, Эксперт в области охраны интеллектуальной собственности (по отраслям), Эксперт по вопросам интеллектуальной собственности) [83]. Однако, во всех обозначенных случаях по категориям специалистов «Общероссийского классификатора занятий» для психолога не предусматривается экспертная, а для эксперта – психологическая составляющая их деятельности.

Примечательно, что в профессиональном стандарте «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» одной из трудовых функций обозначена «Психологическая экспертиза (оценка) комфортности и безопасности образовательной среды образовательных организаций» [95, с. 4], предполагающая наличие у специалиста умения «владеть методами психологической оценки параметров образовательной среды, в том числе ее безопасности и ком-

фортности, и образовательных технологий» [95, с. 13] и знаний «психологических методов оценки параметров образовательной среды, в том числе комфортности и психологической безопасности образовательной среды, трудового законодательства Российской Федерации, законодательства Российской Федерации в сфере образования и прав ребенка, нормативные правовые акты, касающиеся организации и осуществления профессиональной деятельности» [95, с. 14]. Тогда как в профессиональном стандарте «Психолог в социальной сфере», где деятельность психолога распространяется на более широкий диапазон социально-психологического взаимодействия, экспертная функция не предусмотрена в комплексе вариативных трудовых функций и не имеет официального закрепления соответствующего статуса [96]. Вместе с тем, в качестве значимых профессиональных характеристик деятельности социального психолога отмечается: «Обеспечивать конфиденциальность полученных в результате деятельности сведений о клиенте. Соблюдать требования профессиональной этики» [96, с. 8, 12, 14, 16, 18]. В деятельности же педагога-психолога указание на значимость этих профессиональных характеристик отсутствует. В каждом из обозначенных профессиональных стандартов отмечаются особые условия допуска к работе: «К работе не допускаются лица, имеющие или имевшие судимость за преступления, состав и виды которых установлены законодательством Российской Федерации» [95, с. 8, 29; 96, с. 6].

В п. 17.3 проекта «Концепции информационной безопасности детей» обозначены профессиональные и квалификационные требования, предъявляемые к эксперту информационной продукции, где, в числе прочих, отмечается: наличие высшего профессионального образования; наличие психологического образования; наличие опыта работы. В качестве квалификационных требований к эксперту обозначается необходимость:

- знать основные закономерности психического развития ребенка, включая сферы ценностно-морального, эмоционально-личностного, познавательного развития ребенка;
- знать возрастную периодизацию психического развития ребенка;
- уметь проводить сравнительный анализ социальной ситуации развития, особенностей общения и деятельности психологических новообразований детей младенческого, раннего, дошкольного, младшего школьного, младшего и старшего подросткового возрастов;
- уметь строить условно-вариантный краткосрочный и долгосрочный прогноз эффекта вредного воздействия информационной продукции с учетом возрастной уязвимости и избирательности ребенка к определенному контенту информационной продукции;
- знать российское и зарубежное законодательство, регулирующее распространение информационной продукции;
- знать основы медиапсихологии и культурологии.

В качестве дополнительных требований, отмечается, что эксперт: (а) не имеет права быть одновременно распространителем и/или производителем информационной продукции; (б) не должен иметь судимости за совершение тяжких и особо тяжких преступлений против личности, против семьи и несовершеннолетних, умышленных преступлений против здоровья населения и общественной нравственности [54].

Несмотря на распространенность и востребованность психологов-экспертов в современной реальности, данная должность не представлена в «Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих» (ЕКС) в числе категорий работников сферы образования, здравоохранения и других социально-гуманитарных практик [36]. В рамках квалификационных характеристик место экспертной деятельности напрямую не

обозначено ни для одной из должностей психологического профиля – медицинского (клинического) психолога, педагога-психолога [48; 78].

Следует, однако, отметить, что в 2008 году «Квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и других служащих» подраздел «Должности специалистов» был дополнен квалификационной характеристикой должности «Эксперт». В должностные обязанности специалиста были включены: организация экспертного и методического сопровождения исследовательских работ; осуществление информационно-аналитических работ с целью нахождения новых, наиболее целесообразных теоретических и практических решений задач; разработка и обоснование направления, цели и задач исследования, методов его проведения, составление необходимой отчетной документации; участие в экспертизе и рецензировании аналитических разработок. В документе отмечалось, что эксперт должен знать: «законы и иные нормативные правовые акты в области осуществления исследовательских работ; порядок оформления экспертных заключений; организацию и порядок проведения исследовательских работ; методы обработки и анализа результатов проведения экспертизы; основы организации труда; основы трудового законодательства; правила по охране труда». В качестве квалификационных требований предполагалось наличие у эксперта высшего профессионального образования и стажа работы в должности эксперта [77]. Однако, профиль и область профессиональной подготовки (в частности, психологическое образование) конкретно не указывались.

Экспертно-психологическая компонента косвенно предусмотрена в квалификационной характеристике должности «Конфликтолог», введенной в «Квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и других служащих» 2009 году. В частности, одна из должностных обязанностей специалиста состоит в том, что он «организует по согласованию со сто-

ронами коллективного трудового спора назначение дополнительной экспертизы, приглашение специалистов для консультационного и экспертного содействия в оценке ситуации рассматриваемого коллективного трудового спора и перспектив его разрешения» [79]. В число требований, предъявляемых к конфликтологу, входит знание им «основ социологии, психологии и этики взаимоотношений конфликтующих сторон», а так же наличие высшего профессионального образования по специальностям «юриспруденция», «экономика», «социология» и дополнительная подготовка по направлению профессиональной деятельности в области конфликтологии. Как видим, наличие психологического образования или специализации по психологическим направлениям для данного специалиста не предусмотрено.

Следует отметить, что в психологии труда требования, предъявляемые к конкретной профессии, обозначаются в соответствующих профессиограммах, на основе которых в дальнейшем разрабатываются должностные инструкции, квалификационные требования и характеристики [48; 49; 77; 78]. Однако, анализ показал, что во всем многообразии профессиограмм отсутствуют обобщенные характеристики профессий «эксперт» и «эксперт-психолог», а в профессиограмме психолога экспертная направленность деятельности не обозначена [10; 43; 67; 98; 119].

Вместе с тем, отсутствие конкретных требований к психологу-эксперту в нормативно-правовых и законодательных актах, не снимает проблемы уровня профессионально-этической компетентности специалиста данного профиля. Подчеркивая несовершенство правового статуса и недостаточную научную разработку проблемы профессиональной подготовки экспертов, О.С.Анисимов с достаточной долей иронии отмечает, что остается лишь придать размышлениям об экспертизе черты откровения по поводу таинственной, тонкой, интимной, индивидуальной, творческой «алхимии» высококвалифицированных специалистов и за-

числить их в реестр свободных художников [3]. И действительно, вплоть до настоящего времени наблюдается значительное рассогласование между востребованностью и значимостью психолога-эксперта в широкой общественной практике и научным обоснованием профессиографических требований к его деятельности, его реальным социально-правовым статусом, а так же специальной подготовкой кадров данного профиля. Так, в системе высшего профессионального образования подготовка экспертов осуществлялась преимущественно по инженерным и юридическим специальностям [84]. Лишь в последние годы наметилась тенденция к незначительному расширению спектра базовой квалификационной подготовки кадров по отдельным направлениям, относящимся к категории «Психологические науки», где, в числе прочих, предусмотрена экспертная деятельность. Например, по направлению «Клиническая психология (37.05.01)» одна из областей профессиональной деятельности предполагает «психологическую экспертизу в связи с задачами медико-социальной (трудовой), педагогической, судебной и военной экспертизы» [111, с. 4], направленную на решение ряда задач, включающих:

- проведение научной экспертизы (экспертная оценка актуальных и потенциальных исследовательских проектов), письменное, устное и виртуальное (размещенное в информационных сетях) представления материалов собственных исследований [111, с. 6];
- постановка целей и задач психологического исследования в рамках различных видов экспертизы совместно с заказчиком;
- выбор методов психологического исследования, адекватного задачам конкретного вида экспертизы;
- проведение психологического исследования в рамках судебной психиатрической (в том числе комплексной судебно-

психолого-психиатрической), военной, медико-социальной и медико-психолого-педагогической экспертизы;

- составление экспертного психологического заключения;
- предоставление обратной связи: обеспечение заказчика информацией о результатах экспертного психологического исследования [111, с. 8].

Соответственно, в качестве компетенций выпускника выступают его:

- способность и готовность к использованию нормативных правовых документов в своей деятельности (ОК) [111, с. 13];

- умение самостоятельно проводить психодиагностическое исследование в соответствии с исследовательскими задачами и этико-деонтологическими нормами, обработку и анализ полученных данных (в том числе, с применением информационных технологий), интерпретировать результаты исследования (ПК) [111, с. 14];

- владение знаниями об основных видах экспертной деятельности, роль психолога в различных видах экспертизы, содержание основных нормативных документов и этических принципов, регламентирующих деятельность психолога в экспертной практике (ПК);

- умение создавать методические комплексы, адекватные задачам экспертного исследования (ПК) [111, с. 15];

- умение квалифицированно проводить психологическое исследование в рамках различных видов экспертизы (судебно-психологической, военно-психологической, психолого-лингвистической, медико-психолого-социальной), анализировать его результаты, формулировать экспертное заключение, адекватное задачам экспертизы и запросам пользователя (ПК) [111, с. 15-16];

- способностью и готовностью к овладению теорией и методологией проведения психологических экспертиз с учетом их предметной специфики (ПСК);

- способностью и готовностью к самостоятельному проведению психологических экспертиз и составлению заключений в соответствии с задачами экспертизы и нормативными правовыми документами (ПСК) [111, с. 21].

Модуль «Психолого-педагогическая экспертиза» предусмотрен и в стандарте по специальности *«Педагогика и психология девиантного поведения»* (44.05.01), относящейся к укрупненной группе направлений подготовки «Образование и педагогика». В числе прочих, в стандарте предусмотрена подготовка специалиста к реализации экспертно-консультативной деятельности, в связи с чем предполагается его готовность к решению таких задач, как:

- психолого-педагогическая экспертиза личностного и социального развития детей и подростков, социальной среды, профилактических и коррекционно-реабилитационных программ и мер;
- осуществление социально-педагогической и психологической экспертиз нормативных актов в части охраны прав и законных интересов детей и подростков, правил и норм охраны труда несовершеннолетних [112, с. 8].

Для адекватного решения обозначенных задач предполагается овладение специалистом следующими компетенциями:

- способность соблюдать требования законов и нормативных правовых актов, нетерпимо относиться к коррупционному поведению (ОК) [112, с. 10];
- способностью осуществлять социально-педагогическую и психологическую экспертизы нормативных актов в части охраны прав и законных интересов детей и подростков, в том числе правил и норм охраны труда несовершеннолетних (ПК);
- способностью осуществлять психолого-педагогическую экспертизу личностного и социального развития детей и подростков, социальной среды, профилактических и коррекционно-реабилитационных программ и мер (ПК) [112, с. 17];

- способностью проводить психолого-педагогическую экспертизу личностного и социального развития детей, подростков и взрослых, профилактических программ и мероприятий, воспитательных мер, образовательной среды с позиций профилактики девиантного поведения детей и подростков (ПСК);

- способностью владеть методами экспертной психолого-педагогической деятельности (ПСК) [112, с. 19];

- способностью проводить психолого-педагогическую экспертизу личностного и социального развития детей и подростков, социальной и образовательной среды (ПСК) [112, с. 21].

По направлению подготовки *«Конфликтология (37.03.02)»* экспертиза как вид профессиональной деятельности, к которому готовятся выпускники, освоившие программу бакалавриата, отдельно не указана. Вместе с тем, в рамках обозначения области деятельности выпускника включены (1) «анализ и экспертиза конфликтного взаимодействия в обществе, социальных группах, между индивидами, общностями и индивидами; (2) экспертно-консалтинговые способы, методы, техники и приемы урегулирования конфликтов и поддержания мира» [82, с. 4], которые предполагают овладение такими компетенциями:

- способность использовать основы правовых знаний в различных сферах жизнедеятельности (ОК) [82, с. 5];

- способностью и готовностью соблюдать профессиональные этические нормы и границы профессиональной компетентности конфликтолога (ПК) [82, с. 6];

- способность анализировать конфликтные ситуации в организациях, давать экспертные заключения о конфликтогенном потенциале организации, получать информацию о состоянии организации с использованием методов прикладных исследований (ПК) [82, с. 6].

Наметившиеся в высшем образовании тенденции к расширению границ профессиональной деятельности психологов и реаль-

ная социальная практика свидетельствуют, что в последние годы значимость эксперта-психолога как участника экспертного процесса возрастает. Его выводы порой могут кардинальным образом изменить содержание ситуации, исход дела. Хотя эксперт-психолог не дает юридической оценки исследуемых обстоятельств, экспертируемых материалов и пр., его авторитет традиционно высок в правовых и профессионально-этических спорах. Как справедливо отмечает Г.А.Мкртычян, «общеизвестно, что статус эксперта предполагает *высокий уровень профессионализма*. Авторитет и добросовестность его не могут подлежать сомнению и должны быть заданы изначально, для того чтобы экспертное заключение имело знак качества» [74, с. 14]. Именно высокий профессионализм экспертов является необходимым условием и основанием *объективности* экспертного заключения. В этом контексте «считается непрофессиональным повторное проведение экспертных процедур другими экспертами» [74, с. 7]. Очевидно, что экспертный профессионализм психолога не может быть массовым явлением и предполагает специальную подготовку.

По мнению Ф.С.Сафуанова, «специальные знания (познания) эксперта-психолога должны быть профессиональными психологическими, полученными в результате специальной подготовки (образования) и не пересекаться с юридическими знаниями <...> важно дифференцировать психологический и юридический подходы к некоторым психологическим закономерностям душевной жизни человека – специальные психологические знания нельзя идентифицировать с профессиональными знаниями следователя и судьи, они неотделимы от базовой психологической науки» [101, с. 40]. При этом автор особо указывает, что деятельность психолога, прежде всего, «выступающего в качестве судебного эксперта, регулируется законодательно – он несет уголовную ответственность за определенные действия, нарушающие уголовно-процессуальную регламентацию его деятельности, обладает сово-

купностью обязанностей и прав» [101, с. 91]. Однако, любой психолог-эксперт всегда работает в зоне высокого профессионального риска, а, значит, и он должен быть юридически защищен – он так же имеет законодательное право обжаловать действия лиц, ущемляющих его права. Юридический базис психологической экспертизы регламентируется нормативно-правовыми документами, поэтому важно, чтобы психолог как эксперт работал в едином правовом поле с заказчиком экспертизы.

По мысли Л.Ф.Чупрова, психолог, принимающий участие в экспертизе или самостоятельно осуществляющий её, может оказаться в чрезвычайно затруднительной ситуации. Например, вынося свое профессиональное суждение, которое может оказаться неудобным для заказчика (руководителя, судьи, одного из родителей и т.п.), психолог-эксперт может столкнуться с ситуациями, делающими его уязвимым, а его мнения и выводы – обесцененными, и сам стать объектом разбирательства (судебной тяжбы или преследования со стороны руководителя, заказчика, родителей, которые обвиняют его в некомпетентности, нарушении морально-этических норм и т.д.). Очевидно, что психолог-эксперт без существования соответствующей правовой базы и знания её, может оказаться подверженным профессиональной дискриминации, а без возможности супервизии – склонным к повышенному риску профессионального выгорания. Так, одна из проблем в ситуации психологической экспертизы бракоразводных процессов или лишения родителей законодательных прав на ребенка, состоит и в том, полагает автор, что государство, фактически, не может защитить детей от родителей, психические расстройства которых часто не зафиксированы официально, а психиатрическая экспертиза самих родителей возможна только по решению суда. С другой стороны, непрофессионализм отдельных психологов, проводящих судебно-психологические экспертизы, может оказаться существенным травмогенным фактором для его клиентов. В конечном счете,

важно, что эта работа имеет смысл только в том случае, если ребенку в результате совместного действия различных специалистов станет лучше и у него появятся возможности преодолеть тяжелую внутреннюю травму в связи с разводом родителей, перегоревать потерю и развиваться дальше [115].

Обращаясь к анализу категории необходимых для психолога-эксперта знаний, прежде всего, необходимо отметить, что они должны быть когерентны сущности предмета психологической экспертизы, в соответствие с конкретным предметным запросом на её вид и форму. Однако, специфика этих знаний состоит в том, что они не являются чисто теоретическими. Для профессиональной реализации экспертной процедуры важно, чтобы достижения психологии, разнообразные методы и средства психологического анализа объектов экспертизы, были научно обоснованными, апробированными на практике, а главное, чтобы они составляли часть профессионального опыта специалиста. По мысли Л.Ф.Чупрова, для авторитетного специалиста нужны фундаментальные знания, а это годы напряженного труда [117]. Значимость профессионального опыта обусловлена тем, что современная психология отличается наличием множества не только общепсихологических, но и специализированных теорий, концепций, школ и направлений, а, значит, очень высок риск некритичного или эклектичного использования знаний психологом при проведении экспертизы. Психология, как верно замечено Ф.С.Сафуановым, «является очень разнородной наукой. В любом психологическом словаре можно найти не менее двадцати разделов психологии. <...> В каждой области выработан свой теоретический и методологический аппарат, различны методы и объекты исследования. Более того, даже в рамках одного раздела психологии существует множество теорий, объясняющих одно и то же явление, которые не соотносятся, а порой и противоречат друг другу. Поэтому, чтобы разобраться с теоретическими, методологическими и организационно-правовыми проблемами про-

фессиональной деятельности эксперта-психолога, необходимо четко определить ее место в системе психологических наук и их практических, прикладных задач. Условно можно выделить две плоскости классификации разделов психологической науки. С одной стороны, психология подразделяется на *частные теоретические дисциплины*, конкретизирующие предмет общей психологии – закономерности развития и функционирования психики как особой формы жизнедеятельности – по отношению к его различным аспектам: возрастной динамике психики, ее функционированию в социальных группах, патологии психической деятельности и т.п., то есть на возрастную, социальную, клиническую и др. <...> С другой стороны, можно выделить *прикладные области* психологии, в которых общие и частные теоретические дисциплины психологии находят применение в какой-либо конкретной области человеческой жизнедеятельности – в спорте (психология спорта), в юриспруденции (юридическая психология), в системе школьного образования (школьная психология) и т.д. Эти конкретные области применения психологических знаний можно обозначить как отрасли психологии, они различаются не по предмету, а по объекту исследования. Если число теоретических областей психологии достаточно ограничено, то количество прикладных отраслей принципиально бесконечно – сфер человеческой жизнедеятельности чрезвычайно много, и в каждой из них существует человеческий фактор, который может стать объектом исследования психологии. В каждой прикладной отрасли психологии могут быть востребованы, в той или иной степени, знания из теоретических областей» [101, с. 20-21]. Соответственно, специалист, привлекаемый к экспертной деятельности, должен ориентироваться во всем спектре современных психологических проблем, причем, применяемые им научные положения и методы, должны быть апробированы именно в экспертной практике, поскольку, как отмечает Ф.С.Сафуанов (1998), научно обоснованные теории и методы из одной области

прикладной психологии не всегда могут быть адекватно применены к другой.

Особое место в реализации процедуры психологической экспертизы принадлежит вопросам деонтологии. Этика, как особая система ценностей, по меткому выражению Альберта Швейцера, «должна полемизировать с тремя противниками: бездумностью, эгоистическим самоутверждением и обществом» [120, с. 313]. Роль этики важна как при осуществлении экспертного процесса и подготовки заключения, так и в качестве требований, предъявляемых к личности, поведению специалиста [15; 16; 42; 71; 101]. Заметим, что этические требования традиционно рассматриваются как объективная и субъективная формы их выражения. Объективизация этических требований осуществляется за счет их фиксации в нормативно-правовых документах, инструктивных распоряжениях и должностных инструкциях, регламентирующих деятельность специалиста конкретного профиля.

Субъективное выражение этических требований проявляется в способности к осознанию и степени их принятия психологом-экспертом как лично-значимых, как особой внутренней необходимости, нравственной потребности и моральной обязанности [16]. Можно полагать, что оптимальное сочетание объективной и субъективной форм этических требований проявляется в том, что эксперт-психолог действует, во-первых, *свободно* – самостоятельно осуществляя выбор модели, методов, средств, способов деятельности и траектории личного поведения, но понимая ограничения, задаваемые этическими нормами приемлемого и допустимого; во-вторых, *сознательно* – осознанно принимая на основе объективной информации конкретное решение в ситуации многочисленных альтернатив; в-третьих, *добровольно* – признавая свой профессиональный долг как внутренний источник действий; в-четвертых, *ответственно* – понимая всю меру персональной ответственности за принятое решение, за результаты профессиональной

деятельности, за границы реализуемой профессионально-этической компетентности. Причем, актуальность этической компетентности эксперта-психолога определяется и необходимостью предотвращения возможных «ятрогенных провокаций», и тем, что в последние годы психологические знания «превращаются в идеологическое орудие кар и репрессий. В первую очередь речь идет о непрофессиональном использовании психологической и психолингвистической экспертизы в судебной практике». Вследствие этого, институт научной экспертизы становится средством «разжигания ненависти на национальной и религиозной почве, охоты на ведьм, социальной эпидемии поисков врагов народа, массовой дискредитации отечественной науки и просвещения» [4]. Сегодня, как бы это не прозвучало странно, в адекватной оценке специалиста нуждается и сознательное искажение фактов, и извращение специфики тех или иных показателей, всего того, что увеличивает вероятность причинения психологического вреда в результате исполнения экспертом своих профессиональных обязанностей.

Рассматривая этическую составляющую деятельности психолога как эксперта, следует отметить, что, к сожалению, эта проблема в современной отечественной литературе – и научной, и методической, – рассматривается крайне не достаточно [14; 16]. Кроме того, кодекса профессиональной этики для эксперта-психолога не существует, а кодексы психологов других специализаций (профориентолога, консультанта, психотерапевта, школьного психолога и многих других) имеют рекомендательный характер, так как напрямую они не закреплены на законодательно-правовом уровне [9; 11; 119].

Наиболее общим ориентиром для психологов-экспертов могут служить «Этический кодекс психолога» [129] и «Кодекс профессиональной этики психиатра» [51]. Основополагающие этические принципы деятельности эксперта-психолога совпадают с общими принципами этики практической психологии и медицинской

практики – не причинения вреда, гуманизма, ответственности, компетентности, справедливости, уважения чести и достоинства клиента [51; 129]. Выступая в позиции эксперта, психолог, в силу своего процессуального положения, обладает значительной властью над подэкспертными – от его выводов часто зависит их дальнейшая судьба, например, для обвиняемых – квалификация статей УК РФ (с разными мерами и сроками наказания), назначение наказания с учетом смягчающих обстоятельств и т.д. Зависимость подэкспертных от выводов психолога, накладывает на эксперта огромную ответственность за свои решения.

Л.Ф.Чупров, отмечая важность персональной ответственности психолога-эксперта за результаты своей деятельности, указывает, что «вряд ли стоит браться за экспертную практику, если не владеешь теорией, как психологии, так и теорией, и технологией психологической диагностики. Простого владения методиками бывает явно недостаточно. И хотя экспертиза психологическая, но ориентироваться надо и в смежных областях, знать терминологию научно-практических дисциплин (судебной медицины, психиатрии, коррекционной психологии, криминалистики и юриспруденции). Одного куба Линка или множества других каких-либо методик психологической диагностики в этом деле бывает явно недостаточно. Диагностирует не методика, а вооруженный знаниями теории, казуистики и семиотики психолог» [116]. Очевидно, что именно этика защищает клиента и от вредоносных действий, и от бездействий специалиста.

Взаимоотношение законности и этики, законодательной регуляции деятельности эксперта-психолога и этических норм в рамках реализации экспертной процедуры Ф.С.Сафуанов идентифицирует с принципом «воронки», отмечая, что «психолог должен действовать строго в рамках закона, соблюдать его, но варианты поведения, часто альтернативные, в разных ситуациях при проведении экспертизы (которые в силу своего разнообразия просто не

могут быть оговорены в законе) подразумевают этический, моральный выбор, диктуемый общей нравственной позицией эксперта-психолога. <...> Эксперт-психолог, сталкиваясь со сложными этическими коллизиями в своей работе, должен реализовывать наиболее общие нравственные ценности: служение истине и справедливости, беспристрастность, объективность, ответственность. Эти ценности и определяют основные этические принципы деятельности эксперта-психолога» [101, 91-93].

Не смотря на положительные изменения в области подготовки профессиональных психологов как экспертов [14; 16; 88], приходится все же констатировать, что в настоящее время их деятельность в широкой социальной практике, по сути, «находится на начальном этапе своего становления и настоятельно нуждается как в содержательно-психологическом изучении, так и нормативно-правовом оформлении» [74, с. 16]. Вместе с тем, исходя из ряда законодательно-правовых актов и опираясь на представленные в научно-методических публикациях данные, можно в обобщенной форме, но с достаточной степенью условности, обозначить перечень профессионально-этических требований к эксперту-психологу [4; 8; 16; 22; 29; 45; 49; 66; 71; 80; 81; 93; 109; 117]:

1. Наличие высшего психологического образования или профессиональной подготовки по специальностям, предусматривающим соответствующий профиль, экспертную специализацию (Судебная экспертиза, Клиническая психология, Педагогика и психология девиантного поведения, Конфликтология и др.).

2. Знание законодательства Российской Федерации, нормативных и правовых актов, регламентирующие порядок производства разных видов экспертиз (по запросу и профилю специалиста).

3. Знание организационно-методических основ экспертной деятельности.

4. Владение специальными знаниями, компетенциями и практическими навыками, необходимыми для производства конкретного типа и вида экспертизы.

5. Владение методическим арсеналом (методами (информационными, исследовательскими, диагностическими, статистическими, интерпретационными и пр.) и методиками, навыками и приемами) реализации экспертной процедуры, соответствующим экспертной специальности.

6. Знание и понимание, принятие и адекватное применение этических принципов и норм профессиональной деятельности.

7. Понимание границ компетенции эксперта-психолога, исходя из уровня профессиональных познаний, поставленных перед ним задач, его собственных возможностей и полномочий.

8. Опыт работы в определенной области психологии и участия в экспертной деятельности.

Очевидно, что каждая предметная область психологической экспертизы будет предполагать конкретизацию требований к специалисту-эксперту. Вместе с тем, на наш взгляд, рассуждая об уровне профессионализма психолога как эксперта, имеет смысл хотя бы абрисно остановиться на рассмотрении содержательной стороны знаний, необходимых специалисту в реализации экспертной функции.

Учитывая, что экспертиза – это, прежде всего, оценка объекта (его структуры, функций, содержания, качества) на основе его сравнительно-сопоставительного анализа с теоретическим эталоном, или (при необходимости) с прикладными образцами, созданными на основе теоретического эталона, то эксперт-психолог в совершенстве должен знать основные теоретические эталоны, имеющиеся в конкретной отрасли психологии, которые будут использованы им или заданы для сравнения. Важно, чтобы эксперт умел осуществлять структурно-функциональное сравнение оцениваемого объекта с эталоном. Кроме того, эксперт должен уметь

объективно оценить достоинства и недостатки анализируемого объекта (явления, ситуации, системы пр.) и, при необходимости (наличии соответствующего запроса), предложить варианты и способы ее совершенствования, модификации. Отмечая значимость теоретических эталонов, необходимо иметь в виду научно-психологические закономерности, законы и теории, которые используются и как отдельные инструменты экспертизы, и как специальные алгоритмы, и как специфические экспертные системы.

Вместе с тем, исходя из широкого круга задач, решаемых в процессе психологической экспертизы, и не зависимо от специальности и квалификации по образованию, специалисту, прежде всего, необходимы глубокие теоретические знания в областях общей *возрастной, клинической и социальной* психологии, которые, чаще всего, как раз и выступают ключевой эталонной системой. Если психолог принимает (или планирует) участие в квалификационной экспертизе (например, военная, спортивная, педагогическая и пр.), то ему, очевидно, необходимы познания в тех областях психологии трудовой деятельности, соответствию которым он будет определять. Кроме того, необходимо знать основы и таких дисциплин, как *психиатрия, уголовное и уголовно-процессуальное право, владеть* юридическим понятийным аппаратом – это важно для того, чтобы заключение психолога было ясным и понятным как для заказчика, так и для других заинтересованных лиц. Компетентность психологов, принимающих участие в судебных процессах, полагает Ф.С.Сафуанов, определяется, в частности, и системой знаний по таким дисциплинам, как *теория и практика судебно-психологической экспертизы, основы комплексной судебной психолого-психиатрической экспертизы*. Например, «при проведении однородной *судебно-психологической экспертизы* психолог выступает как самостоятельный эксперт. Он проводит экспериментально-психологическое исследование, в котором больший удельный вес обычно имеют методы, направленные на исследова-

ние личности, а не познавательных процессов (памяти, мышления, внимания). Кроме того, он обязательно проводит тщательный психологический анализ материалов уголовного дела и медицинской документации. Ответы на вопросы, интересующие суд и следствие, базируются на сопоставительном анализе, как экспериментальных данных, так и результатов психологического анализа документов» [101, с. 9].

Вместе с тем, как справедливо отмечала Евгения, героиня фильма «Тайны следствия», «если вам дали высшее образование, это еще не значит, что вы его получили», по сути, указывая, что наряду с системой профессиональных знаний, важны человеческие качества специалиста. На это указывает и Н.С.Пряжников, полагая, что диплом об образовании не дает права называться личностью [97]. Соответственно, наряду с профессиональными знаниями в системе требований к психологу-эксперту немаловажное значение имеют способности и деловые качества личности специалиста. К числу профессиональных способностей психолога, ориентированного на экспертную деятельность, можно отнести:

1. *Организаторские*, позволяющие специалисту не только организовать экспертную процедуру, но и обеспечить высокий уровень самоорганизации собственной деятельности для достижения её максимальной продуктивности.

2. *Исследовательско-аналитические*, обеспечивающие планирование и проведение экспертной оценки, анализ (качественный, количественный, статистический, содержательный, компаративный, дескриптивный и пр.) материалов, ситуации и пр., обобщение и интерпретацию результатов экспертно-психологического исследования.

2. *Рефлексивные*, понимаемые как способность к самоанализу собственной деятельности, к умственной реконструкции и моделированию не только личного, но и коллегиального эмпирического опыта, к построению теоретических моделей различного

уровня обобщенности и переходу между ними. По мнению О.С.Анисимова (1997), основу профессионализма эксперта составляет овладение им рефлексивно-мыслительной культурой, в контексте которой Г.А.Мкртычян (2002) рассматривает сформированность экспертного мышления как необходимое профессионально-важное качество эксперта, а рефлексивные способности как центральный, стержневой компонент в его структуре, поскольку благодаря именно рефлексии осуществляется переход от ситуационного понимания объекта экспертизы к сущностному.

3. *Творческие*, позволяющие, при всей условной алгоритмичности отдельных экспертных процедур, находить неординарные, но повышающие объективность результатов, способы решения поставленных задач. Творческая компонента экспертной деятельности проявляется и в том, что любая типичная (исходя из типов, видов и направлений) психологическая экспертиза всегда имеет определенный элемент новизны (например, отдельные нетиповые вопросы; особая, не встречавшаяся ранее в опыте эксперта, ситуация; отсутствие соответствующих запросу методов исследования, сокращение временного регламента и пр.), что требует от эксперта определенной гибкости, иррелевантности (по Дж.Гилфорду, логическая независимость реакции от стимула), способности быстро, но конструктивно, анализировать и решать проблемные ситуации, находить пути разрешения противоречий.

4. *Прогностические*, обеспечивающие возможность определения перспектив развития какого-либо явления или тенденций динамики конкретного объекта, события, процесса и пр., на основе анализа его актуального состояния или потенциальных ресурсов. В работе любого эксперта способность к предвидению (содержания процесса, результата), прогнозированию (поведения или реакций подэкспертного, динамики группы, ситуации и пр.) достигается за счет применения методов экспертных оценок. Как упоминалось ранее, экспертиза как раз и представляет собой исследование

трудноформализуемой задачи, которое осуществляется посредством формирования мнения (в форме подготовки заключения) специалиста, способного восполнить недостаток или несистемность информации по исследуемому вопросу своими знаниями, интуицией, опытом решения сходных задач и опорой на здравый смысл.

5. *Лингвистические*, предполагающие развитость культуры устной и письменной речи и позволяющие специалисту не только адекватно коммуницировать, но и грамотно формулировать выводы и представлять их в экспертном заключении.

6. *Коммуникативные*, понимаемые в широком значении их трактовки: и как способность налаживать межличностные и деловые контакты в процессе профессионального взаимодействия, и как готовность аргументировано отстаивать свою профессиональную позицию, и как способность к диалоговому общению, сотрудничеству со всеми участниками экспертного процесса. Значение коммуникативных способностей для экспертной деятельности нельзя недооценивать, поскольку создание атмосферы сотрудничества и совместного решения экспертных задач является важнейшей предпосылкой успешности проведения экспертизы.

Профессиональные способности эксперта, полагает Г.А. Мкртычян, выступают как сложные, интегрированные образования, и соотносятся с соответствующими профессиональными умениями: причем если способности характеризуют личность, то умения – деятельность; способности реализуются в умениях. Поэтому список профессиональных способностей и умений эксперта, по мысли автора, является по существу идентичным [74].

К важной профессионально-личностной составляющей эксперта можно отнести и такие качества эксперта, как научная объективность, аналитичность, широта кругозора и конструктивность мышления, деловитость, собранность, положительное отношение к процессу деятельности и заинтересованность (без предвзятости) в

результатах экспертизы, самокритичность, умение работать с коллегами при решении задач в конфликтной ситуации, но, вместе с тем, отсутствие склонности к конформизму (чрезмерному следованию авторитетам, принятию мнения большинства). Следует отметить и значимость позитивного отношения эксперта к инновациям, отсутствие консерватизма (т.е. стремления придерживаться однажды избранной позиции), а так же наличие у специалиста выраженной потребности в профессиональном саморазвитии, стремления к совершенствованию своих профессиональных навыков и возможностей, постоянному обогащению своего опыта концептуальными, технологическими и методическими инновациями.

Безусловно, обозначенный перечень знаний, умений, способностей, компетенций и пр., характеризующих экспертный профессионализм психолога, в большей мере гипотетический. Однако и этот, далеко не полный спектр профессионально-важных качеств, может выступать своеобразным ориентиром по определению готовности психолога к освоению и принятию позиции эксперта, его соответствия профессионально-этическим требованиям.

В целом же оценка качеств эксперта – чрезвычайно тонкий и сложный вопрос, не имеющий, к тому же, однозначного ответа. Если ответ на вопрос об особенностях подбора эксперта для проведения конкретного вида и типа экспертизы можно получить исходя из списка экспертных задач и квалификационных требований к эксперту, то вопрос о качестве выполнения специалистом экспертной процедуры остается до настоящего времени без ответа. В ситуации квалификационной экспертизы, осуществляемой на основе стандартизированных норм, критерием может выступать количественное отношение верных суждений и ошибок. Вообще полная «непогрешимость» невозможна, ведь ошибаться может любой специалист. Тем не менее, систематические заблуждения эксперта грозят дискредитацией не только ему, но и его профессиональной деятельности. Однако более тяжкие последствия будут

возникать из-за стремления эксперта с упорной настойчивостью оправдания собственных ошибок причинами внешнего порядка.

К числу наиболее распространенных ошибок, допускаемых экспертами в своей работе, относят методические и этические. Хотя и крайне редко, но встречаются и методологические ошибки, допускаемые специалистами, чаще всего, на начальных этапах профессиональной деятельности. Так, по отношению к экспертизе инновационных процессов в образовании, в методической литературе чаще всего указываются ошибки, когда эксперт:

- обсуждает саму идею, проблему с позиции актуальности, интереса и пр. отдельных положений по отношению друг к другу;
- выдает желаемое за действительное без проведения развернутой комплексной экспертизы всех элементов, направлений и источников информации об экспертируемом объекте;
- придает статус цели тому высказыванию, которое, по существу, не является ее определением, оставаясь в большей мере желаемым, социально одобряемым (то есть отсутствуют основные признаки цели, в частности, указание на конкретный ожидаемый результат, временные сроки его достижения, параметры измерения, четкие критерии и процедуры оценивания);
- осуществляет оценку явления преимущественно с эмоциональных позиций (хорошо/плохо) и склоняется к позиционированию собственного мнения о том, «как надо», не центрируясь на том, что его понимание – лишь одно из возможных, а не единственно верное;
- для понимания инновационных изменений использует термины и понятия в их традиционном смысле, делая, тем самым, невозможным для себя «увидеть» в происходящем новое;
- склоняется к рассуждениям о том, как «можно было бы сделать иначе», тогда как для него более важно определить реальное соответствие авторского варианта поставленным целям, а не

поиск и разработка вариативных способов решения заявленной проблемы [16; 44; 50].

По отношению к психологической экспертизе Л.Ф.Чупров обозначает следующие типичные ошибки:

1. Конформность и суггестивность специалиста, которые часто приводят к тому, что он поддается давлению со стороны, например, по необходимости сокращения сроков проведения экспертизы, независимо от того, что они могут быть обусловлены множеством причин и факторов: «типичности/нетипичности» случая, объема данных, опыта, эффективного использования алгоритма исследования и временных возможностей эксперта. Он же, если не находится в штате подразделения (например, правоохранительного органа, образовательного учреждения и пр.) делает экспертизу в свое личное время.

2. Психолог-эксперт отождествляет понятия «фактического (паспортного)» возраста и ментального, которые чаще всего не совпадают, но это не находит отражения на результатах социальной адаптации субъекта.

3. Выход за рамки своей профессиональной компетенции, что чаще всего бывает связано с монопольной диагностикой психологом клинических форм заболеваний и психопатологических состояний. Подозрение о наличии любого психопатологического нарушения у подэкспертного, возникшее у психолога или у следователя уже ставит вопрос об участии врача-психиатра в экспертизе.

4. Незнание психологом временных границ отдельных состояний. Например, диагностика состояний задержки психического развития ограничена временем. В конце подросткового возраста это уже иные состояния, тогда как психологи нередко единолично выставляют задержку даже в 17-летнем возрасте.

5. Использование эпонимических названий методик без расшифровки их сути, что вызывает трудности в установлении адек-

ватность использования методики психологом. Чаще психолог «эпонимизирует» методику по автору сборника методик, имеющегося в его распоряжении, в результате чего нарушаются права автора-разработчика методики, возникают трудности с идентификацией диагностического инструмента и адекватности выводов, полученных с его помощью. Поскольку в большинстве сборников методики описаны дефектно, то таков и результат.

6. Бездумное доверие экспериментальной методике и абсолютизация полученных с ее помощью результатов. Известно, что результат любой методики – это выявленный симптом и его объективизация, и не более. К разряду таких ошибок следует отнести и слепое следование психологом за данными характеристики из школы. Часто в характеристиках сообщается, что подэкспертный обследовался в ПМПК. Сам факт консультации в ПМПК и даже обучение во вспомогательной школе не дает основания рассматривать подэкспертного как умственно отсталого. Бывают ошибки диагностики и отбора детей в специальные школы [39]. Факт обучения подэкспертного во вспомогательной школе – это лишь дополнительный повод для более углубленного исследования его, а не для вынесения скоротечного заключения.

7. Использование психологом так называемого «экспериментального салата» – комплекса методик, не представляющих собой единого алгоритма. Сумма экспериментальных данных не всегда дает нужный и объективный результат. Психологическая диагностика не ограничивается только экспериментальными методиками. Кроме экспериментального метода важно учитывать анамнез, а также использовать беседу, интервью, непосредственное наблюдение, изучение результатов учебной и внеучебной деятельности, хобби, данные о здоровье и др. характеристики подэкспертного.

8. Рассогласование экспериментальных данных психолога с результатами учебной и социальной адаптации подэкспертного. В

этом случае любой эксперт-психолог может сделать вывод о действительной квалификации предыдущего эксперта [117].

Очевидно, что в качестве основополагающего критерия качества работы психолога-эксперта может выступать соответствие экспертного заключения тем требованиям, которые прописаны заказчиком в запросе на проведение экспертизы.

Подводя краткий итог, отметим:

1. Экспертная деятельность в современной социокультурной реальности востребована во многих сферах и областях жизнедеятельности человека.

2. Психологическая экспертиза представляет собой целостное, сложно организованное явление, характеризующееся разнообразием форм, видов, функций, диапазон которых постоянно расширяется. В целом, на сегодняшний день единой классификации психологической экспертизы нет.

3. Основополагающими условиями качества реализации процедуры психологической экспертизы выступают высокий уровень профессионализма и этическая состоятельность специалиста, выступающего в позиции эксперта.

4. В целом ситуация по реализации экспертной деятельности в современной России базируется на историческом опыте и обладает достаточным методологическим, методическим, технологическим, информационным и кадровым потенциалом для дальнейшего развития теории и практики психологической экспертизы. Однако этот потенциал не может быть полноценно реализован без достаточной проработанности организационно-управленческого ресурса, создания соответствующей нормативно-правовой базы, включающей и обоснованный перечень требований к профессионально-личностным качествам и этическим компетенциям психолога-эксперта.

ГЛАВА 2

ЭМПИРИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ, НОВЫЙ ВЗГЛЯД НА ТРАДИЦИОННЫЕ ЗАПРОСЫ, НЕОЖИДАННЫЕ РЕШЕНИЯ

2.1. Использование данных о психологических особенностях детей разного возраста в судебно-психологической экспертизе

В следственной и судебной практике в качестве потерпевших, подозреваемых или свидетелей, могут выступать дети разного возраста. Ребенок в любом из этих правовых статусов подвергается допросу оперативными работниками, следователями, адвокатами, судьями и другими специалистами. В некоторых случаях в отношении детей назначается судебно-психологическая экспертиза, которая проводится в том случае, когда для решения юридических вопросов необходимы профессиональные знания психолога [1]. Для получения достоверных данных о ситуации правонарушения с участием детей и подростков первостепенное значение приобретает грамотно проведенные следственные действия в отношении детей. С учетом принципов ювенальной юстиции в юридическом процессе необходимо обеспечить защиту прав детей с позиций ненанесения психического вреда ребенку.

В этом аспекте актуальными становятся изучение психологических особенностей детей, которые важны при оценке их как субъектов показаний (в частности, как свидетелей или подозреваемых в совершении правонарушений). Эксперт, проводящий судебно-психологическую экспертизу, использует при составлении заключения материалы доследственной проверки и следственных действий в отношении детей. Ему приходится сталкиваться с за-

дачей оценки достоверности показаний детей и возможности использования этих показаний в юридическом процессе.

Любое психологическое исследование в рамках судебно-психологической экспертизы включает психологический анализ материалов дела и непосредственное проведение психологического исследования. И.И. Мамайчук отмечает, что перед психологом-экспертом стоит задача профессиональной оценки психических процессов, психических состояний и свойств личности в целом, психологического анализа отношения личности к сложившейся ситуации, а также анализа влияния выявленных психических особенностей поведения подэкспертного в изучаемой конкретной ситуации деликта [71]. Психолог-эксперт при решении вынесенных на экспертизу вопросов должен ориентироваться на возрастные особенности детей разного возраста. Однако, в детской психологии имеется определенный дефицит данных о психологических возрастных особенностях детей, которые необходимы для использования в судебно-психологической экспертизе. Как справедливо отмечает Л.Ф.Чупров, одна из проблем, которая может приводить к ошибкам в экспертном заключении, состоит в трудности дифференциации понятий ««фактического (паспортного)» возраста и ментального. <...> Ментальный возраст и паспортный часто не совпадают, но это не находит отражения на результатах социальной адаптации субъекта. Ответственность перед Законом несет личность в целом, а не отдельная ее сторона» [117, с. 110].

В связи с необходимостью получения информации о психологических особенностях детей как участников юридического процесса, нами было проведено исследование, направленное на выявление таких психологических характеристик детей как степень внушаемости и восприятие ими возраста людей. Учет этих характеристик крайне важен при проведении любых видов опросов детей, как психологом-экспертом, так и специалистами юри-

дического профиля. В исследовании использовались следующие методики:

1. *Методика «Назови ...»*, предполагающая определение степени внушаемости испытуемого под влиянием инструкции.

Организация процедуры: испытуемого просят быть предельно внимательным и быстро выполнять предлагаемые задания:

1) назови какое-нибудь число, например 4, или какое хочешь;

2) назови какую-нибудь букву, например, В, или какую хочешь;

3) назови какой-нибудь цвет, например, розовый, или какой хочешь;

4) назови какое-нибудь имя, например, Марина, или какое хочешь;

5) назови какое-нибудь предложение, например, о весне, или какое хочешь.

Обработка данных: 4 балла – максимальная степень внушаемости, если испытуемый назвал то слово, которое называлось в инструкции; 2 или 3 балла – средняя степень внушаемости, если испытуемый назвал близкие или синонимичные слова; 0 баллов – если испытуемый назвал слово, независимо от названного в инструкции. Общий уровень внушаемости испытуемого определяется по сумме набранных баллов. Испытуемый, набравший 13-15 баллов может быть условно отнесен к легковнушаемым – гиперсуггестивным; набравший 8-12 баллов относится к внушаемым – суггестивным; набравший 5-8 баллов относится к слабовнушаемым – гипосуггестивным; набравший менее 5 баллов относится к невнушаемым – асуггестивным людям [94, с. 12].

2. *Методика «Отрезки линий»*, направленная на определение степени внушаемости испытуемого.

Организация процедуры: испытуемому показывают 13 отрезков линий длиной в несколько сантиметров, причем каждая по-

следующая линия на 1 см больше предыдущей. 6-й и 7-й, 9-й и 10-й отрезки одинаковы по длине. Демонстрируя отрезок за отрезком, экспериментатор каждый раз спрашивает у испытуемого: «Какая линия длиннее?».

Обработка данных: если испытуемый не поддавался внушению экспериментатора и правильно определил длину всех отрезков, то он относится к асуггестивным людям; если сделал 1-2 ошибки – к гипосуггестивным; 3-4 – к суггестивным; больше 4 – к гиперсуггестивным [94, с. 14].

3. Методика «Преступники», позволяющая выявить склонность испытуемого к внушаемости.

Организация процедуры: испытуемому демонстрируется 6 фотографий, на которых изображены 3 мужчины и 3 женщины. Его просят описать людей на фотографии, заранее говоря, что это преступники и преступницы.

Обработка данных: анализ полученных от испытуемых характеристик основан на выяснении того, насколько поддавался испытуемый внушению экспериментатора при описании мужчин и женщин, или дал им объективную характеристику.

4. Методика «Восприятие возраста» была специально разработана нами для определения особенности восприятия испытуемым возраста людей.

Организация процедуры: испытуемому последовательно показывают 10 фотографий, на которых изображены люди разного возраста (3 ребенка, 5 мужчин и 3 женщины) и просят его определить возраст каждого человека на фотографии.

Обработка данных: анализ полученных данных основан на показателях (а) степени соответствия реального возраста каждого человека на фотографии возрасту, который назван испытуемым; (б) точности определения возраста в каждой категории фотографий – мужчин, женщин, детей.

Выборка испытуемых составила 45 детей, обучающихся в обычных дошкольных учреждениях и средней школе: 15 детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет), из них 8 мальчиков и 7 девочек; 15 детей младшего школьного возраста (7-8 лет), из них 9 мальчиков и 6 девочек; 15 детей младшего подросткового возраста (11-12 лет), из них 8 мальчиков и 7 девочек. Полученные данные по всем методикам представлены в таблицах.

Таблица 1. Степень внушаемости по методике № 1 «Назови ...»

Степень внушаемости	Кол-во детей 5-6 лет	%	Кол-во детей 7-8 лет	%	Кол-во детей 11-12 лет	%
Асуггестивный	6	40	8	53	8	53
Гипосуггестивный	6	40	7	47	4	27
Суггестивный	3	20	0	0	3	20
Гиперсуггестивный	0	0	0	0	0	0

Результаты методики «Назови ...» показали, что детей каждого из изучаемых возрастных периодов в целом нельзя назвать легковнушаемыми. Лишь на 20% внушаемыми оказались дети 5-6 и 11-12 лет. Гипосуггестивный показатель у старших дошкольников выражен на 40%, у младших школьников – на 47%, у младших подростков – на 27%. К категории невнушаемых отнесены 40% детей старшего дошкольного, 53% младшего школьного и младшего подросткового возраста.

Качественный анализ данных свидетельствует, что дети 5-6 летнего возраста в большей степени поддаются внушению со стороны взрослого. Они, отвечая на вопросы этого задания, чаще всех выбирали ответ, который предлагал экспериментатор. Дети 7-8 и 11-12 лет показали одинаковый процент асуггестивности (53%), что говорит о стремлении детей этих возрастов в равной степени проявить свою самостоятельность, придумать что-то другое, не называя ответ взрослого.

Результаты по методике «Отрезки линий» представлены в таблице 2. Анализ данных показал, что 13 % детей старшего дошкольного возраста гиперсуггестивны, 7% – суггестивны. Слабовнушаемых среди детей 5-6 лет оказалось 73%, в группе 7-8 летних – 53 %, а среди детей 11-12 лет – 47%. Асуггестивный показатель у старших дошкольников выражен на 7%, у младших школьников на 47 %, у младших подростков на 53%. Заметим, что по данным этой методики, в отличие от предыдущей («Назови ...»), видна более точная дифференциация степени внушаемости по возрастам. Здесь уже можно с уверенностью сказать, что самый высокий показатель внушаемости выявлен у детей 5-6 лет. Они значительно чаще не смогли правильно определить длину отрезков линий, говоря, что каждый последующий отрезок длиннее предыдущего, а иногда указывали, что каждый предыдущий отрезок линии длиннее последующего. Дети 11-12 лет оказались в 53% случаев невнушаемыми. Это свидетельствует о том, что больше половины испытуемых данного возраста правильно определили длину всех отрезков линий, отмечая по два равных (6, 7 и 9, 10). Младшие школьники же по показателям невнушаемости (47%) во многом опережают старших дошкольников (7%), но незначительно уступают младшим подросткам (53%).

Таблица 2. Степень внушаемости по методике № 2
«Отрезки линий»

Степень внушаемости	Кол-во детей 5-6 лет	%	Кол-во детей 7-8 лет	%	Кол-во детей 11-12 лет	%
Асуггестивный	1	7	7	47	8	53
Гипосуггестивный	11	73	8	53	7	47
Суггестивный	1	7	0	0	0	0
Гиперсуггестивный	2	13	0	0	0	0

Методика «Преступники» позволила исследовать внушаемость испытуемых через описание людей на 6 фотографиях. Важным фактором здесь было оказание внушающего влияния экспериментатора на испытуемых, отмечавшего, что все эти люди – преступники. Обработка полученных результатов проводилась с помощью контент-анализа. В обобщенной форме результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3. Категории описания фотографий предполагаемых преступников

Категория	Частота встречаемости		
	5-6 лет	7-8 лет	11-12 лет
Мужчины			
Фотография № 1: <u>отрицательные характеристики</u> - злой, плохой - не любит детей <u>положительные характеристики</u> - добрый, хороший	14 12 2 1 1	10 10 - 5 5	14 14 - 1 1
Фотография № 2: <u>отрицательные характеристики</u> - злой, плохой <u>положительные характеристики</u> - серьезный - добрый, хороший - веселый	10 10 5 - 5 -	8 8 7 2 4 1	9 9 6 1 4 1
Фотография № 3: <u>отрицательные характеристики</u> - злой, плохой <u>положительные характеристики</u> - добрый, хороший - веселый	6 6 9 7 2	1 1 14 9 5	2 2 13 7 6
Сумма отрицательных характеристик	30 (67%)	19 (42%)	25 (56%)

Женщины			
Фотография № 1:			
<u>отрицательные характеристики</u>	9	1	4
- злая, плохая, нехорошая женщина	7 2	1 -	4 -
- не любит детей	6	14	9
<u>положительные характеристики</u>	3	7	5
- добрая, хорошая	3	7	4
- веселая	-	-	2
<u>не знаю</u>			
Фотография № 2:			
<u>отрицательные характеристики</u>	9	0	2
- злая, плохая, нехорошая женщина	9 6	- 15	2 13
<u>положительные характеристики</u>	6	10	12
- добрая, хорошая женщина	-	5	1
- веселая			
Фотография № 3:			
<u>отрицательные характеристики</u>	10	2	5
- злая, плохая, нехорошая женщина	10 5	2 12	5 9
<u>положительные характеристики</u>	4	9	7
- добрая, хорошая женщина	1	3	2
- веселая	-	1	1
<u>не знаю</u>			
Сумма отрицательных характеристик	28 (62 %)	3 (7 %)	11 (24 %)

Следует отметить, что характеристики фотографий, на которых изображены мужчины и женщины, всеми детьми были разделены на две общие категории: отрицательные качества (злой, плохой, не любит детей) и положительные качества (добрый, хороший, веселый, серьезный). Из таблицы 3 видно, что больше всех внушению экспериментатора поддались дети 5-6 лет (67%), которые посчитали, что мужчины на фото на самом деле преступники, а значит, они не могут быть добрыми, хорошими людьми. А меньше всех – дети младшего школьного возраста (42%), которые полагали, что, если человек пре-

ступник, то это не значит, что он злой и плохой человек. Что же касается младших подростков, то, как это не парадоксально, они получили степень внушаемости, показатель которой выше показателя степени суггестивности детей 7-8 лет. Как и при описании фотографий мужчин, старшие дошкольники поддались внушению в большей степени (62%), чем младшие школьники и младшие подростки. Устойчивее всех к внушению оказались дети 7-8 лет (7%), тогда как степень суггестивности ребят 11-12 лет (24%) была меньше степени внушаемости, которую показали дети старшего дошкольного возраста, но больше, чем у детей младшего школьного возраста.

Важным при описании фотографий является факт наличия характеристики «не любит детей», которую обозначили только старшие дошкольники. Этот показатель дает основание полагать большую чувствительность детей 5-6 лет к оценке со стороны взрослого и может свидетельствовать о том, что преступники у ребят данного возраста ассоциируются с людьми, которые не любят детей.

В соответствии с данными, представленными в таблице 4, дети старшего дошкольного возраста описали людей на фотографиях достаточно объективно на 36%, дети младшего школьного возраста – на 76%, а младшие подростки – на 60%. Эта категория испытуемых стремилась отразить только те характеристики людей, которые видели на самом деле, не приписывая им каких-либо негативных характеристик и не принимая во внимание факт их преступности. Остальные же оценили людей на фотографиях как злых, плохих, нелюбящих детей, что свидетельствовало о влиянии внушения со стороны экспериментатора.

Объективность восприятия женщин и мужчин у каждого возраста была неодинакова. Так, дети 5-6 лет восприняли женщин объективно на 62%, мужчин – на 33%, дети 7-8 лет – на 93% и 58 %, дети 11-12 лет – на 76% и 44%. Такая разница в восприятии полов может свидетельствовать о том, что детям свойственно чаще наделять преступными качествами мужчин, чем женщин.

Таблица 4. Степень внушаемости по методике № 3
«Преступники»

Внушаемость	5-6 лет (баллы)	%	7-8 лет (баллы)	%	11-12 лет (баллы)	%
Общая внушаемость при описании людей на фотографиях	58	64 (36)	22	24 (76)	36	40 (60)
Внушаемость при описании женщин	28	62 (38)	3	7 (93)	11	24 (76)
Внушаемость при описании мужчин	30	67 (33)	19	42 (58)	25	56 (44)

Таким образом, данные всех методик позволяют сделать вывод о том, что самым внушаемым являются дети старшего дошкольного возраста. Дети 5-6 лет легче и быстрее поддаются внушению со стороны взрослого, чем дети 7-8 и 11-12 лет, и скорее принимают все на веру. Это можно объяснить тем, что у них, в силу недостаточного развития рефлексивного компонента, еще нет своего собственного мнения и они в большей мере подвержены влиянию взрослого. Что же касается младших школьников и младших подростков, то их данные относительно равновесны, а сами показатели внушаемости ниже, чем у дошкольников. Эти результаты могут свидетельствовать о том, что с возрастом степень внушающего влияния взрослого на ребенка уменьшается.

Методика «Восприятие возраста» позволила выявить особенности восприятия возраста детьми (таблица 5). Выявлено, что самые низкие показатели общей адекватности восприятия возраста людей на фотографиях получили старшие дошкольники (7%). Они, в большинстве случаев, определяя возраст людей на фотографиях, начинали счет от одного до десяти или просто перечисляли десятки, и, соответственно, присваивали каждому человеку на фотогра-

фии порядковое число, которое и обозначало возраст. Если же цифр было недостаточно (например, счет доходил до десяти или до ста), а фотографии еще оставались, то дошкольники снова начинали счет с единицы. В целом получалось, что женщине, которой на самом деле 70 лет, было 10 лет, а мальчику, которому 6 лет, было 70 лет. Примечательно, что когда мы заостряли внимание детей 5-6 лет на таких «нелепицах», то они говорили: «Да, так не может быть». При этом, они только в редких случаях исправляли названный возраст.

Таблица 5. Характеристики восприятия возраста людей на фотографиях

Восприятие возраста	5-6 лет (баллы)	%	7-8 лет (баллы)	%	11-12 лет (баллы)	%
Общая адекватность восприятия возраста по всем фотографиям	11	7	13	8	18	11
Ошибка восприятия возраста	154	93	152	92	147	89
Общая адекватность восприятия возраста детей	10	22	6	13	9	20
Общая адекватность восприятия возраста мужчин	4	5	4	5	8	11
Общая адекватность восприятия возраста женщин	1	2	3	7	1	2

Самые высокие показатели точности восприятия возраста выявлены у детей 11-12 лет (11%). Дети 7-8 лет лучше определяют возраст людей на фотографиях, чем старшие дошкольники, но хуже, чем младшие подростки (8%).

Возраст субъектов на фотографиях, относящихся к категории «дети», адекватнее всех оценили испытуемые 5-6 лет (22%). Предположительно, это связано с тем, что старшим дошкольникам намного легче и проще было назвать возраст детей, чем взрослых, потому, что они сами относятся к данному возрастному этапу. Возраст «мужчин» точнее всех определили младшие подростки (11%), а возраст «женщин» – младшие школьники (7%).

Таким образом, результаты оказались довольно разнообразными и противоречивыми. Вместе с тем, общие данные указывают, что большинство детей обозначенных возрастных групп не способны правильно определять возраст людей, воспринимаемых по фотографиям. Можно предположить, что это связано с незнанием и неумением вычленять и определять возрастные характеристики людей. Так, для детей 5-6 лет особенно важным показателем, который влияет на неверное определение возраста, может быть незнание цифр и низкий уровень владения счетными операциями.

Полученные в исследовании данные в целом подтверждают наше предположение о том, что психологические характеристики детей могут влиять на ход юридического процесса. Информация, которую предъявляют несовершеннолетние в ходе уголовного или гражданского процесса, может быть сомнительной, недостоверной именно из-за оказания на них внушающего влияния со стороны взрослого, а также их неспособности адекватно определить возраст людей, которых они видели в ситуации, значимой для юридического процесса. Данный факт убедительно указывает на настоятельную необходимость создания специальных условий, подбора методов, обладающих достаточной точностью (способностью чутко реагировать на малейшие изменения оцениваемого свойства, качества, характеристики, происходящие в процессе экспертного исследования), и информативно-надежных средств, способов и форм работы для осуществления юридического процесса, участниками которого являются дети.

2.2. Психологическая оценка сексуальной агрессии несовершеннолетних и ее значение в экспертной практике

В современном обществе проблема управления агрессивным поведением и контроля над проявлениями агрессивности все больше привлекает внимание исследователей самых разных специальностей – психологов, психиатров, социологов, криминологов. Особый интерес представляет сексуальная агрессия несовершеннолетних, включая личность самих преступников, способы контроля над проявлением сексуального влечения у несовершеннолетних как противоправного деяния, поскольку удельный вес преступлений сексуального характера, совершаемых подростками, увеличивается год от года [37; 118; 126].

Примечательно, что 10-20% подростков считают подобное поведение допустимым в некоторых ситуациях. По данным интервьюирования российских подростков каждый четвертый из них в той или иной степени согласился с мнением, что «нельзя осуждать парня, если он займется сексом с девушкой, с которой он долгое время встречался, даже против ее воли» [53]. Согласно результатам опроса австралийских подростков, каждый третий 14-летний не считает противоправным действием изнасилование девушки, которая дала для этого повод. Около 10% подростков считают изнасилование оправданным, если «они уже долгое время встречались» или «девушка была обкурена или пьяна»; для 14% изнасилование девушки приемлемо, так как она уже «делала это» с другими, а для 23% – по причине того, что девушка сначала заявила о своем согласии, а затем поменяла решение [86]. Результаты опроса, проведенного в Литве, треть подростков считает, что многие женщины «бессознательно» желают быть изнасилованными, и поэтому создают подходящие для этого ситуации [126]. В связи с этим, очевидно, что изучение феномена сексуальной агрессии несовершеннолетних является ключом в исследовании личност-

ных особенностей и психологических характеристик самих преступников, что, прежде всего, значимо для практического применения при разграничении юридически релевантных психосексуальных расстройств и конкретных видов противоправного сексуального поведения.

Проблемы криминальной сексуальной агрессии в настоящее время рассматриваются в работах многих ученых. В частности, Е.Г.Дозорцева отмечает, что подросткам с сексуальной агрессией не свойственна смысловая идентификация с отцом и мужскими поло-ролевыми категориями. Тем не менее, принадлежности к мужскому полу и силе придается высокое эмоционально-смысловое значение, несмотря на близость образа «Я» к женскому полу. Несформированность или аномальное формирование поло-ролевой идентичности, полагает автор, затрудняет у подростка дифференциацию объекта полового влечения [35].

По данным Н.В.Дворянчикова и Е.В.Белопасовой (2005), несовершеннолетним характерен определенный вид сексуального дизонтогенеза (98%), среди которых наблюдается тотальная задержка пубертатного развития (30%), сложная дисгармония, включающая психосексуальный компонент (25%), дисгармония с задержкой психосексуального компонента при нормативном соматосексуальном развитии (28%), дисгармония с ретардацией психосексуального развития на фоне опережения соматосексуального (10%) и дисгармония с опережением психосексуального развития (5%). Результаты их исследований также свидетельствуют, что в 45% случаев на этапе формирования полового самосознания у несовершеннолетних диагностируется нарушение фазы научения (искаженность усвоения половых различий) и фазы реализации (преобладание фемининной модели поло-ролевого поведения). Основной причиной данного явления, по мысли авторов, выступают симбиотические отношения с матерью, что связано с воспитанием в неполной семье без отца (33%) или с неприязненным от-

ношением к нему (21%). Вследствие этого, таким подросткам свойственно искажение процесса поло-ролевой социализации и неадекватное усвоение поло-ролевых эталонов. Соответственно, возникающий поло-ролевой конфликт подростки пытаются преодолеть за счет актуализации гиперкомпенсаторного поведения [17].

Проведенное нами ранее исследование также подтверждает факт преимущественного воспитания несовершеннолетних, совершивших преступления сексуального характера, в неполных семьях без отца (65 %). Данные индивидуальной беседы с осужденными также показали преимущественную симбиотическую связь подростков с матерями, свойственную им расположенность к занятиям, традиционно относящимся к женским (уборка дома, утюжка белья и т.д.) [24].

В ряде исследований показано, что для большинства несовершеннолетних преступников свойственны эпилептоидный, шизоидный и неустойчивый типы акцентуации характера [23; 25]. Для многих нарушителей характерны признаки преждевременного полового созревания, сексуальной напряженности и повышенной агрессивности [37]. Важно отметить, что сексуальная агрессия подростков, находящая выплеск в преступлениях сексуального характера, может быть выражена и в групповой, и в индивидуальной форме.

С научной точки зрения, прежде всего, в целях адекватной реализации экспертной процедуры в условиях наличия актуальной юридической ситуации, непосредственный интерес представляют подростки с индивидуальной сексуальной агрессией, распространенность которой в современной реальности колеблется от 22 % до 40-75% [25; 118]. Зафиксировано, что первый сексуальный эксцесс, как правило, приходится на 13-14 лет. Жертвами подростков с индивидуальной сексуальной агрессией зачастую становятся дети, около 66 % из которых на момент совершения преступления не

достигли еще 10 лет. Обычно жертвами являются знакомые, близкие или родные несовершеннолетних преступников [7; 71]. Немаловажным является также факт устойчивости в выборе пола жертвы [37; 58; 86]. Эти данные подтверждаются и результатами исследований J.A.Hunter, который подразделяет подростков, совершивших сексуальные преступления, на две группы: (1) нападающих на равных себе или взрослых; (2) нападающих на детей. При этом автор отмечает, что подростков, совершающих преступления в отношении детей, характеризуют посягательства преимущественно на лиц мужского пола (50%), из которых 40% жертв являются родными братьями или другими родственниками. Нападения носят исключительно сексуальный характер, причем подростки не используют насилие, а прибегают к обману, угрозе потерей отношений. Таким подросткам характерны психопатии, сексуальный садизм, расстройство самооценки [133].

В свою очередь, Р.Корсини и А.Ауэрбах подразделяют подростков, совершивших сексуальные преступления, на «сексуальных агрессоров», которые используют силовые стратегии и характеризуются антиобщественными установками и страдают от родительского пренебрежения; и «сексуально назойливых подростков», использующих ненасильственные формы поведения, застенчивых и социально изолированных, испытывающих чувство неполноценности, аберрантные эротические фантазии [55].

В контексте становления полового самосознания несовершеннолетних, на наш взгляд, значимую роль имеет анализ специфики семейного, включая вопросы полового, воспитания и особенностей детско-родительских отношений. Этот аспект важен и для объективации экспертной оценки причинно-следственных связей по факту сексуального насилия, содеянного несовершеннолетним лицом. Так, изучение стиля семейного воспитания 40 подростков, отбывающих наказание за преступления сексуального характера в воспитательной колонии, позволило выявить стиль

семейного воспитания, характеризующийся недостаточностью требований-запретов к ребенку со стороны родителей. В этом случае, как отмечают авторы методики «Анализ семейных взаимоотношений (АСВ)» Э.Г.Эйдемиллер и В.В.Юстицкис, ребенку «все можно», а родители не хотят или не могут установить какие-либо рамки в его поведении [128]. Немаловажное значение, на наш взгляд, имеют и особенности полового воспитания не только в семьях подростков, но и в семьях их родителей. Кроме того, значимыми представляются и данные сравнительного анализа особенностей воспитания и детско-родительских отношений, как в семьях осужденных подростков, так и в семьях правопослушных школьников.

При использовании авторской анкеты, было выявлено, что центральным в определении полового воспитания для осужденных являются взаимоотношения между мужчиной и женщиной (25%), любовь (15%), чтение книг и просмотр видеороликов соответствующего содержания (10%), а также активная половая жизнь (10%). Для 15% испытуемых половое воспитание выступает одним из аспектов общего воспитания. Для правопослушных школьников половое воспитание – это предохранение (25%), разговор об интимной жизни (15%), разное воспитание мальчиков и девочек (10%), воспитание в полной семье (5%) и подготовка ко взрослой жизни (5%).

Для родителей несовершеннолетних осужденных центральным в половом воспитании является личная гигиена и порядочность (41%), помощь маме (18 %), а также уважение к женщине, ее защита (18%). Для 45% родителей школьников центральным в половом воспитании является интимная жизнь и ее последствия, а также любовь (10%).

Оценивая роль полового воспитания в жизни человека, 25% осужденных подростков оценили ее как важную, еще 25% видят ее в продолжении рода, по 10% испытуемых роль полового воспита-

ния видят в построении взаимоотношений между мужчиной и женщиной, в получении новой информации, а также в том, чтобы «не надеть глупостей».

Мнения правопослушных школьников разделились: важную, значимую роль половому воспитанию отводят 50%, второстепенную, причем с оттенком негативизма – 15%. При анализе мнений о возрасте, с которого необходимо вести беседы интимного содержания с ребенком, группы подростков и группы их родителей отдали предпочтение подростковому возрасту – 95% осужденных подростков, 55% правопослушных школьников, 46% родителей осужденных подростков и 36% родителей школьников.

Таким образом, обозначенная нами проблема требует всестороннего комплексного криминологического, психологического, сексологического изучения и представляет несомненный интерес как с научно-теоретических позиций, так и в сфере практического уголовного судопроизводства. В частности, изучение особенностей подростков с аномалиями сексуального поведения и генеза их сексуальных девиаций имеет широкое значение в решении вопроса о юридически релевантных психосексуальных состояниях несовершеннолетних, прежде всего, при назначении и производстве судебно-психологической экспертизы. Это связано с тем, что отставание в психосексуальном развитии, не связанное с психическим расстройством (ч.3 ст. 20 УК РФ), может оказывать влияние на поведение подростка в момент совершения сексуального преступления, а также на способность осознавать фактический характер и общественную опасность своих действий либо руководить ими. В случае применения ч. 3 ст. 20 УК РФ речь может идти не только о задержках развития, но и о ретардации психофизического созревания, составной частью которого является психо- и соматосексуальное становление личности [107].

Кроме того, проведенный нами сравнительно-сопоставительный анализ данных, полученных в процессе анкети-

рования подростков, совершивших преступления сексуального характера, правопослушных школьников и родителей обеих групп подростков, доказывает не только необходимость полового воспитания и просвещения, в чем сегодня, на наш взгляд, мало кто сомневается, сколько зримо высвечивает проблему качества организации и осуществления этой работы в нашей стране.

2.3. Экспертная оценка социально-психологической готовности семьи к приему сирот и принятию супругами статуса замещающих родителей: теоретические размышления и психодиагностическое воплощение

Супружество, родство и родительство в своем триединстве обнаруживают себя в повседневности семейного бытия. Семейная жизнь дает сбой в том случае, если одна из составляющих – супружество, родство, родительство – «западает». Например, в семье (по разным обстоятельствам) – нет детей, т.е. нарушается репродуктивная и воспитательно-образовательная функция. Вслед за этим обнаруживается бессмысленность наследовательно-регенеративной функции: к чему все эти накопления – духовные, эстетические, интеллектуальные, имущественные, финансовые и пр. – если их некому будет передать, завещать. Далее и другие семейные функции (коммуникативно-рекреативная, психотерапевтическая, хозяйственно-экономическая) начинают проявляться в несколько усеченном варианте. Без родительства и родство несколько ослабевает и утрачивает свою силу, и только супружество величаво, но как-то сиротливо-обособленно возвышается в пространстве семейной жизни [125].

Итак, родительство – важный и неотъемлемый атрибут семьи. Однако нередко у супружеской пары нет детей. Что делать? Ответ очевиден: усыновить, стать замещающими родителями.

Нынешняя ситуация усыновления продуцирует более требовательный подход к отбору претендентов. Ребенка-сироту отдают собственно в «чужие руки». Нужны хотя бы минимальные гарантии, что эти руки будут добрыми и/или надежными, но никак уж не алчными, беспощадными, «грязными» и пр. Ибо замещающая семья призвана реализовывать важнейшую функцию – защиты детства [85]. А как выявить в претендентах хороших людей, потенциально успешных будущих родителей? Изначально встают и другие вопросы, например, как определить предмет диагностического обследования и выделить его параметры в этом случае? Как профессионально оценить сам диагностический инструментарий и его вероятностную информативную нагрузку? [6; 14; 76].

В случае замещающего родительства следовало бы учитывать процедуры подбора и отбора претендентов, ибо явно непригодные должны отсеиваться, а из вполне приличных кандидатов подбираться в родители, по возможности, – лучшие. Очевидно, вся процедура определения потенциальных будущих родителей должна бы складываться из собеседования, тестирования (проверка мотивационной готовности) и демонстрации претендентами своих возможностей (проверка операциональной готовности). Под последним нами понимается не только проверка органами опеки жилищно-хозяйственной ситуации семьи, но и проверка способности и готовности кандидатов в замещающие родители решать определенные воспитательные задачи. Ведь как ни полагай, а предстоящая им деятельность – это, прежде всего, воспитательная. Кроме того, специфичным является тот факт, что в случае полной или частично неполной семьи (состоящей, например, из женщины и ее матери [58]) обследовать и оценивать следует семейную систему: как отдельных ее членов, так и всю семью в целом. Особое внимание при изучении замещающей семьи занимает выявление особенностей мотивации усыновления – на это обращают внимание мно-

гие исследователи [41; 91]. Немало внимания уделяется и личностно-значимым качествам родителей [108].

Чаще всего на практике определение потенциала приемной семьи проводится по ресурсной схеме. Набор ресурсов определяется, как правило, составителем диагностического комплекса. Рассмотрим параметры оценки ресурсности кандидата для приема ребенка в семью, предложенные В.Н.Ослон (2006; 2008). Изучив жизнеустройство детей-сирот, она предлагает оценивать в трехуровневой вертикали (высокий, средний, низкий) следующие аспекты семейной ситуации: социально-демографический (стабильность семьи), материально-экономические условия семьи, ожидания от ребенка, уровень адекватности задачам воспитания ребенка мотивов его приема в семью, риски, самооценку и наличие рядом существующего примера (опыта) воспитания приемных детей. Для выявления этих особенностей ею в диагностическую батарею включены следующие методики¹.

1. Структурированное интервью для кандидатов в усыновители, опекуны (попечители), приемные родители (Ослон В.Н.).

2. Тест на мотивацию приема (Ослон В.Н.).

3. Опросник «семейной динамики», выявляющий способность семьи справиться со стрессом приема, оценку рисков семьи (наличие дисфункциональных, деструктивных паттернов взаимоотношений в семье)².

¹ Данные получены от В.Н.Ослон в процессе совместного сотрудничества под эгидой Центра социальных проектов Министерства образования и науки РФ.

² Опросник адаптирован на русскоязычной выборке сотрудниками лаборатории клинической психологии и психотерапии НИИ психиатрии, Москва.

4. Тесты, позволяющие выявить возможности семьи к установлению отношений эмоциональной близости, наличие в семье психологической ниши для приемного ребенка, структурированность отношений в семье: ФАСТ (тест Геринга, адаптация А.Б.Холмогоровой) или рисунок семьи (вариант Г.Т.Хоментаскас), цветовой тест отношений (А.М. Эткинд).

5. СМИЛ (Л.Н.Собчик) – стандартизированный многофакторный метод исследования личности, направленный на выявление индивидуальных особенностей кандидата, оценку личностных рисков, тем самым определяющий личностные характеристики эффективных и неэффективных замещающих родителей.

6. Оценка уровня удовлетворенности воспринимаемой поддержки. (G.Sommer, T.Fydrich).

На основе использования комплекса этих методик можно установить показатели, попадающие как в нормативную сферу замещающего родительства, так и в область рисков. К таким показателям относятся: оценка стабильности семьи, материально-экономические условия семьи, стрессоустойчивость, ролевое поведение, коммуникация, эмоциональность, аффективное восприятие отношений, шкала контроля, ценности и нормы, личностные особенности отцов и матерей, функционирование супружеской пары как родительской пары, мотивация приема, поиск и восприятие поддержки, событийная канва жизни.

Получаемые по этим методикам данные представляют обширный, многоплановый материал, с помощью которого можно дифференцировать как семьи, так и отдельных членов семей на нормально функционирующие (условно – «зрелые», «благополучные») и попадающие в зону риска (условно – «проблемные»). Явно выраженные (количественные и качественные) показатели отнесенности к группе риска следует признать как препятствующие акту усыновления.

Однако, в подобном диагностическом комплексе недостаточно внимания уделяется здоровью членов семей, а именно хроническим заболеваниям, серьезным органическим нарушениям, длительной диспансеризации. Уполномоченными органами не запрашивается никакой информации о способах проведения досуга, организации свободного времени в семье. Неясным остается вопрос о загруженности потенциальных супругов на работе. Событийный анализ семейного жизнеустройства также может быть расширен (крупные покупки, кредиты, измены и др.).

Следует так же отметить, что в рекомендованных методиках некоторые утверждения, с которыми предлагается либо согласиться, либо отклонить их, сформулированы достаточно непросто. К примеру, укажем на два пункта:

1) умения и навыки ухода за ребенком в соответствии с его возрастными потребностями и потребностями его здоровья;

2) умение понять причины поведения ребенка в сложных ситуациях и соответственно потребностям ребенка на них реагировать.

Полагаем, что далеко не все респонденты понимают, что значит «в соответствии с его возрастными потребностями». Про «умение понять поведение ребенка» отвечать можно только гипотетически. Вероятно, многие ответят в позитивном ключе, и, соответственно, эти ответы будут в большей мере социально желательными, по сути, информацией, лишенной достоверности [6].

Вопрос по выяснению конфликтных зон в семье построен, в основном, вокруг детских проблем, но эти сведения могут быть доступны только в условиях полных семей, воспитывающих кровных детей, или семей уже воспитывающих приемных детей. К тому же в предлагаемых методиках конфликтные зоны явно сужены.

В обозначенном комплексе совсем утеряно подразделение семей на городские и сельские. Отсутствуют вопросы про усадьбу, огород, отдаленность больниц и школ, транспортную недоступ-

ность/доступность жилья, домашний труд и включенность в него детей и пр. Создается впечатление, что вся Россия состоит из мегаполисов.

В целом диагностический комплекс требует более детальной дифференцировки под разные категории потенциальных родителей с учетом:

- 1) состава семьи: полная семья с кровными детьми, бездетная семья, неполная семья, одинокие люди;
- 2) национальной и конфессиональной принадлежности;
- 3) городская или сельская семья;
- 4) являются ли кандидаты в замещающие родители родственниками ребенку или нет.

В соответствии с этим требуется создание вариативного диагностического комплекса или дополнение предлагаемого банка методиками, включающими вопросы для получения необходимых сведений. Иначе сотрудники социальных служб все равно будут (вынуждены будут) уходить от предложенного образца.

Региональная специфика сбора необходимой информации состоит в том, что, во-первых, не везде диагностическое обследование проводится до специального курса обучения кандидатов в родители. Например, в Ханты-Мансийском округе, Ульяновске сначала проводят обучение (подготовку) будущих родителей, а потом уже занимаются диагностикой (в том числе, в форме собеседования по результатам подготовки). На последнем этапе пишется заключение и/или формулируются рекомендации. В других местах диагностика претендентов в замещающие родители проводится до обучения потенциальных кандидатов.

Во-вторых, анализ параметров изучения замещающей семьи и методов их выявления, распространенные в регионах, свидетельствует, что при общей целевой установке – отобрать подходящих кандидатов в родители, в них обнаруживается достаточно много содержательных и методических не совпадений. Вместе с тем, все

же обратим внимание на то, что общая тенденция – отбор кандидата. Наряду с этим, так или иначе, но в полученных из регионов сведениях содержится указание на вариативность обследовательской процедуры. Такая вариативность обнаружена:

- а) по возрасту кандидатов (Забайкальский край);
- б) по наличию/отсутствию в семье своих детей (Забайкальский край, Пермский край, г. Ростов);
- в) по полу (Московская область);
- г) по наличию/отсутствию в семье приемных детей (г.Ростов).

Остановимся отдельно на общих параметрах, изучаемых региональными службами³.

Во многих регионах (Пермский край, Забайкальский край, Тюменская обл., Санкт-Петербургская и Московская область, г.Ростов, Ивановская обл.) указывается на необходимость исследования личностных особенностей (личностной зрелости) кандидатов.

Далее следует отметить наблюдаемое практически во всех регионах внимание к мотивам приема ребенка из детского дома в свою семью. Существенное значение уделяется также специфике межличностных отношений и общения в семье.

Следующий существенный момент, на который обращают внимание на местах – воспитательный потенциал семьи. Так, в г.Ростове его рассматривают с учетом факта детности семьи. При отсутствии детей выявляют следующие показатели: наличие опыта воспитания чужих детей, в том числе, имеющих эмоциональные и поведенческие проблемы. При наличии кровных или усыновлен-

³ Данные собраны как самим автором в ходе семинаров по вопросам профилактики социального сиротства и развития семейных форм воспитания детей, оставшихся без родителей, так и получены от специалистов Центра развития социальных проектов (Министерство образования и науки РФ).

ных детей в семье изучаются: представление об особенностях семейных, включая сиблинговые, взаимоотношений детей, особенности воспитания (эмпатия, уровень протекции в процессе воспитания, степень удовлетворения потребностей детей, количество и качество требований). При наличии приемных детей в семье в фокусе внимания оказываются: родительские навыки (получение удовольствия от воспитания, эмпатия, способность индивидуально подходить к детям и реагировать соответствующим образом); степень удовлетворенности ребенка пребыванием в семье (система отношений к членам семьи, самоотношение, актуальное эмоциональное состояние, степень адаптации в социуме – детский сад, школа); наличие положительной динамики в развитии ребенка.

В диагностическом обследовании кандидатов в замещающие родители проверке подвергается актуальное состояние кандидата, состояние его физического и психического здоровья, а так же уровень здоровья членов его семьи. Все оставшиеся параметры могут быть отнесены к группе социально-психологических характеристик, имеющих отношение как к отдельным членам семьи, так и ко всей семье в целом: уровень агрессии (сформированность установок социального сотрудничества); социальная дезадаптация (зависимости, неспособность обеспечить себя); степень открытости семьи (способность принимать помощь, взаимодействовать с ближайшим окружением, степень готовности к сотрудничеству со службами сопровождения); способность семьи справляться со стрессовой ситуацией; отношение к биологической семье будущего приемного ребенка; степень удовлетворенности различными аспектами жизнедеятельности кандидатов (семья, карьера, брак); отношение членов семьи и ближайшего окружения к приему; семейные ценности.

В целом, практически все предложенные и В.Н.Ослон, и в региональных подходах, параметры предметного диагностическо-

го пространства совпадают. У кого-то это прописано подробнее, у кого-то – указано в назывном порядке.

Бóльшие расхождения обнаружены в методиках обследования. Так, в *Ивановской области* в перечень включены:

- Тест «Стабильность брака» (В.В. Столин, Т.Л.Романова, Г.П.Бутенко).

- Цветовой тест отношений «Супруг», «Супруга» (А.М. Эткинд).

- Стандартизированное интервью (В.Н. Ослон, Д.С. Райкус, Р.К. Хьюз).

- Цветовой тест отношений «Я» (А.М. Эткинд).

- Цветовой тест М. Люшера.

- Стандартизированное интервью (В.Н. Ослон, Д.С. Райкус, Р.К. Хьюз).

- Методика «Семейная социограмма» (вариант «Семья до и после приема ребенка») (Э.Г. Эйдемиллер, И.М. Никольская).

- Цветовой тест отношений «Будущий ребенок» (А.М. Эткинд).

- Тест на определение отношения потенциального родителя к ребенку.

- Тест на импульсивность в принятии решений (модифицированная методика).

- Проективный тест «Кинестетический рисунок семьи».

- Hand-test (Э. Вагнер, в адаптации Т.Н. Курбатовой)

В *Тюменской области* банк методик представлен:

- Проективная методика В.П.Голубева.

- Опросник «Интерперсональный диагноз» (Т.Лири).

- Цветовой тест М.Люшера.

- Анкета кандидата в замещающие родители №№ 1, 2 А, № 2 Б.

- Проективная методика «Родительское сочинение».

- Анкета «Семейные ценности» (В.С.Торохтий).
- Опросник «Адаптивность во внутрисемейных отношениях» (В.С.Торохтий).

- Семейная социограмма.

Пермский край использует комплекс, включающий:

- Диагностика индивидуально-типологических свойств (ИТО Л.Н.Собчик).

- Опросник мини-мульт ММРІ (адаптация Ф.Б.Березина, М.П.Мирошникова).

- Тест «Трансактный анализ общения» Э.Берн.
- Психометрическая методика экспресс-диагностика типа личности (С.Деллиндер).

- Семейная «социограмма» (Э.Г. Эйдемиллер).
- Методика «Анализ семейного воспитания (АСВ)» (Э.Г. Эйдемиллер).

- Опросник родительских установок PARI (Е.С.Шефер, Р.К.Белл) в адаптации Т.В.Нещерет.

- Опросник родительского отношения (А.Я.Варга, В.В.Столин).

Диагностическая батарея, используемая в *Забайкальском крае*, включает:

- Опросник 16-PF (Р.Кеттелл).
- Тест рисуночной фрустрации (С.Розенцвейг).
- Характерологический опросник (К.Леонгард).
- Тест описания поведения (К.Томас).
- Опросник родительских установок PARI (Е.С.Шефер, Р.К.Белл), в адаптации Т.В.Нещерет.

- Методика «Анализ семейного воспитания (АСВ)» (Э.Г. Эйдемиллер).

В *г. Ростове* используются:

- Стандартизированное интервью (В.Н.Ослон., Д.С.Райкус, Р.К.Хьюз).
- Семейная социограмма (Э.Г.Эйдемиллер, И.М. Никольская).
- Цветовой тест М.Люшера.
- Цветовой тест отношений «ТЦО» (А.М.Эткинд).
- Методика «Анализ семейного воспитания (АСВ)» (Э.Г. Эйдемиллер).
- Hand-test (Э.Вагнер, в адаптации Т.Н.Курбатовой).
- Тест «Рисунок семьи» (Г.Т.Хоментаскас).

Обращает на себя внимание, что в списках, используемых на местах методик, есть как различия, так и совпадения. Вторично, уже с опорой на весь (В.Н.Ослон + регионы) перечень представленных методик, полагаем, что структурированное интервью, тест на мотивацию приема, тест СМИЛ и цветовой тест отношений, могут быть однозначно включены в диагностический инструментарий обследования претендентов в замещающие родители.

Особо следует отметить, что отдельные методики не выдерживают методологической критики и не соответствуют комплексу психометрических требований, предъявляемых к диагностическому инструментарию (например, тест-опросник родительского отношения А.Я.Варга и В.В.Столина, методика «Анализ семейного воспитания (АСВ)» Э.Г.Эйдемиллера, Психометрическая методика С.Деллингера и др.) [6; 14; 76]. Кроме того, в диагностическом пакете недостаточно методик, ориентированных на проверку воспитательных возможностей семьи и склонностей родителей к воспитанию. Вместе с тем, по заключениям, представленным управлениями по вопросам семьи и детства (например, г.Краснодара), этот вопрос очень важен, так как в заключении в обязательном порядке указывается тип семейного воспитания и оценивается преобладающий стиль поведения кандидата с детьми. Да и по перечню диагностических методик, используемых в раз-

ных регионах России видно, что этой позиции в диагностическом обследовании уделяется много внимания, особенно, если семья полная и в ней уже воспитываются свои родные, либо приемные дети. На обсуждении этого вопроса особо останавливаются многие специалисты [38; 40; 73; 114].

Для понимания глубины и значимости обсуждаемого вопроса, обозначим «формулу» воспитательного потенциала. Воспитательный потенциал = мотивационная и операциональная готовность + сочетание рационального и эмоционального компонентов в воспитании + родительская компетентность + поведенческая целесообразность + позитивный характер супружества. Под воспитательным потенциалом нами понимается оценка способности и готовности родителей решать определенные воспитательные задачи. Очевидно, воспитательный потенциал семьи должен складываться, прежде всего, из мотивационной и операциональной готовности супругов к осуществлению роли родителей.

Содержательный анализ показывает, что в элементах операциональной готовности родителей к воспитанию детей обнаруживается сочетание рационального и эмоционального. Причем, обе позиции равнозначны: например, в воспитании введение ребенка в мир норм и правил также важно, как и понимание, и соучастие. Эмоциональное в воспитании несет на себе «нагрузку» принятия (ребенок принимается таким, какой он есть), рациональное – «нагрузку» подтверждения (каждый успех ребенка радует, расширяет его возможности, свидетельствует о его продвижении). По-видимому, изначально рациональное звено в воспитании было преобладающим, имело выраженный прагматический характер. Каждый ребенок рассматривался как помощник, в нем видели будущего хозяина или хозяйку с определенными правами и обязанностями, к которым ребенка с сызмальства надо было готовить. В настоящее время у ребенка домашние обязанности минимизированы, все требования, предъявляемые к нему, связаны преимуще-

ственно с его учебной деятельностью. Наряду с этим эмоциональное звено расширяется, оно охватывает детско-родительские отношения практически целиком. Однако это смещение семейного внимания с внешнего мира к внутреннему состоянию ребенка требует от родителей особой эмоциональной чувствительности и отзывчивости, тогда как расширение учебного пространства актуализирует проблему родительской компетентности.

Родительская компетентность в общем виде – это способность находить и реализовывать тот воспитательный подход к ребенку, который позволил бы вырастить из него хорошего человека, добропорядочного гражданина, отличного семьянина и честного труженика. При этом анализ сложившейся ситуации для решения в семье конкретной воспитательной задачи в научных исследованиях, да и на практике, зачастую упрощается. Это касается и замещающей семьи.

Условия, возникающие как результат взаимодействия значимых для воспитания факторов, в каждом конкретном случае создаются воспитателем. Это своего рода обстоятельства или ситуации, оказавшись в которых, человек ведет себя так, а не иначе. Родитель, применяя знания закономерностей реакции психики на ситуацию, формирует ее, используя уже существующие воспитательные методы или наработывая новые. Внешне они могут выглядеть как речевое воздействие или мимика и жесты, как организующее действие или отношение к чему-либо, как личное поведение или настроение, психическое состояние родителей [125].

Связь между родителями и детьми относится к наиболее сильным человеческим связям. Для каждого человека жизненно необходимой является потребность сближения с другим человеческим существом. Эта идея, в конечном счете, сводится к тому, что разрушение единства семьи влечет за собой и разрушение архиважных для развития детской личности чувственных связей, микросреды развития [7; 58; 121]. Добавим, что в случае замещающей

семьи это приводит к возврату ребенка [28]. Многим понятно, что это психотравма для ребенка, но намного меньше людей догадывается, что это психотравма и для замещающей семьи, для взрослых, побывавших в роли приемных родителей [90].

Развитие ребенка и помощь ему невозможно оторвать от реалий семейной жизни. Воспитание – это всегда проекция супружеских отношений [124; 125]. Взаимоотношения между родителями и детьми всегда тесно связаны с характером взаимоотношений между самими родителями, образом жизни семьи. Соответственно, позитивный характер супружества образует тот необходимый контекст, в котором реализуется воспитательный потенциал семьи.

Влияние семьи на ребенка осуществляется и проявляется в следующих основных аспектах:

1. Семья – это основа чувства безопасности для ребенка.
2. Семья – это источник социально-поведенческой нормативности ребенка.
3. Общение в семье – это основа развития социального интеллекта и коммуникативной компетентности ребенка.
4. Образовательный потенциал родителей – это источник приобретения ребенком жизненного опыта и опора в освоении и познании ребенком мира.
5. Морально-психологический климат семьи – это школа отношений ребенка с самим собой, миром и другими людьми [123].

В ситуациях реализации воспитательного потенциала огромное значение имеет поведенческая целесообразность. Оказываясь в текучке повседневности под грузом ежедневных дел и забот, и стремясь контролировать ситуацию, родители забывают (или вообще не задумываются) о том, чему хотят научить своих детей. Однако необходимо воспитывать детей, помня о том, какими желательно их видеть в будущем, и в соответствии с этим выстраивая свои воспитательные действия.

Этому положению созвучны основные идеи эксперта по воспитанию М.Маршалла, отмечающего:

- подход, который используется в воспитательных целях, во многом определяет то, что вырастет из ребенка в будущем;
- воспитание детей – это навык. И, как любой другой навык, требует освоения [72].

Исходя из специфики семьи как персональной среды развития личности ребенка и содержательного анализа воспитательного потенциала родительства, нами предлагается следующая система принципов семейного воспитания:

- создание атмосферы доброжелательности, любви и счастья в семье;
- понимание и принятие ребенка таким, каков он есть, содействие развитию в нем лучшего;
- учет возрастных, половых и индивидуальных особенностей ребенка;
- сочетание искреннего уважения к личности ребенка с высокой требовательностью к нему;
- авторитетность родителей для детей в делах, речах и мыслях;
- опора на положительное начало в растущем человеке;
- оптимизм и мажор – основа стиля и тона общения с детьми в семье [121].

Реализации таких принципов соответствуют три основных метода воспитания, предложенных М.Маршаллом: позитивность, выбор и размышление [72].

Позитивность помогает детям почувствовать, что их ценят, поддерживают, уважают, что они на многое способны и ими гордятся, тем самым она дарит им надежду и веру в собственные силы. В воспитательном плане следует признать, что мало есть способов помочь человеку больше, чем возложив на него ответствен-

ность и дав ему понять, что вы в него верите. Подчеркнем, что это особенно важно в случае приемных детей.

Дети достигают уверенности в себе и своей компетентности благодаря навыку принятия решений, а обучение этому возможно только при *наличии выбора*. Если ребенку не предоставляют право выбора, то воспитание в целом становится контрпродуктивным. Выбор придает дополнительную силу, а его отсутствие лишает ее. Ребенок приучается жить «чужим умом». Причем, выбор следует трактовать широко. Речь не идет только о еде, выборе увлечений или друзей, дети могут научиться выбирать свою реакцию на любую ситуацию, внешний раздражитель, внутренний импульс или сильный порыв.

Воспитание невозможно без обучения ребенка *размышлению*. Чтобы вырастить из него самостоятельного человека, надо с малолетства приучать его к рефлексивным вопросам, т.е. следует возложить определенную долю ответственности ему на плечи. Один из самых распространенных вопросов, который можно почти всегда адресовать детям звучит так: «Что ты сам думаешь об этом?».

Все эти три способа воспитательного влияния поддаются диагностической проверке. Позитивность по отношению к ребенку проявляется в случаях его неудач, провалов и реагирования на них родителем. Способность и готовность к предоставлению выбора легко обнаруживается в общении с ребенком уже на начальных этапах взаимодействия. Склонность к обучению ребенка размышлениям, способность задавать рефлексивные вопросы нетрудно определить при завершении совместного действия с ребенком. Вероятно, под все эти позиции можно было бы подобрать (или создать новые) тесты, опросники и пр. Однако, думается, что лучше всего под это подходят отдельные пробы общения и взаимодействия ребенка с будущим потенциальным родителем. Именно этого не хватает всем существующим и проектируемым диагностиче-

ским комплексам. Может именно поэтому, на настоящий момент так высока доля возврата приемных детей при исходном желании взрослых, стать для ребенка замещающими родителями?

2.4. Психологическая экспертиза в урбанистике

В целостной системе познания любого человека эмоциональному компоненту, как онтогенетически раннему психическому образованию, принадлежит ключевая роль. Поэтому в качестве основного показателя в изучении единства личности и среды Л.С.Выготский предлагал рассматривать переживание, выступающее, с его точки зрения, «действительной динамической единицей сознания, то есть полной (далее не делимой) единицей, из которой складывается сознание. <...> В переживании дана, с одной стороны, среда в ее отношении ко мне, с другой – особенность моей личности» [30, с. 383]. По сути, переживание – это непосредственное проявление субъективного отношения человека к какому-либо внешнему или внутреннему событию его жизни, выражающее характер (необходимость, полезность, опасность и т.д.) и степень его значимости для субъекта. Отсюда и основная функция переживания, состоящая в формировании специфического, субъективного опыта человека, направленного на выявление его сущности, места в мире и т.п. Можно полагать, что переживание как импрессивный компонент эмоционального реагирования представляет собой, во-первых, наиболее полную (сравнительно с другими) величину в структуре сознания, во-вторых, динамическую, то есть движущую поведением, величину, в которой представлена личность в социальной ситуации развития. Именно этот аспект принципиально важен в ситуации психологической экспертизы.

Прежде, чем приступить к анализу предмета экспертизы, мы абрисно остановимся на рассмотрении методологических проблем психологии эмоций. Так, около тридцати лет назад во вступитель-

ной статье к сборнику текстов по психологии эмоций В.К.Вилюнас отмечал методологический разнобой и противоречия в этой важнейшей области психологии [99]. Отсутствие терминологического единства, неопределенность в дефинициях самых базовых понятий (включая само понятие эмоций), недостаточная преемственность теоретических построений – все это препятствует развитию психологии эмоций. В результате, как отмечает В.К.Вилюнас, «многое из того, что в учении об эмоциях по традиции называется многообещающим словом «теория», по существу представляет собой скорее отдельные фрагменты, лишь в совокупности приближающиеся к такой идеально исчерпывающей теории» [99, с.12].

Вышедший несколько лет назад фундаментальный Оксфордский словарь по философии эмоций убеждает нас, что те же методологические проблемы преследуют теорию эмоций и в новом веке. «Вопрос, «Что такое эмоция?» много лет преследует философов и психологов. Типичные ответы, предложенные по этому вопросу, сводят эмоции до одного из их компонентов, – таких как состояние, потенциал, ощущение или импульс к действию, или к чему-то еще, например, состояние мозга. Недоумение, окружающее эту проблему, указывает, что от простых ответов будет мало проку» [130, с. 34].

Специальный «Словарь эмоций», который готовится к четвертому изданию в 2016 году, отмечает: «Больше всего беспокойства для философов создает тот очевидный факт, что эмоция может возникать по поводу некоторых не существующих, а только предполагаемых объектов. Объект страха может не быть нигде вокруг. Воображаемый повод для ревности может не существовать реально. Человек, которого все еще любят, может быть мертв. Кроме того, объект, вызывающий эмоцию, переживается независимо от того, существует он или нет. (Один и тот же самый дьявол является объектом страха ребенка, существует ли дьявол или нет)» [135, с. 16]. Таким образом, можно утверждать – фундаментальные

вопросы психологии эмоций все еще не имеют общепринятых решений. В областях, более привязанных к решению практических задач, эти вопросы игнорируются, что, по-прежнему, порождает теоретическую раздробленность. Так, обзор современных работ о роли эмоций в социальной психологии приводит отдельных авторов к следующему выводу: во-первых, теории построены индуктивно, то есть эмпирическое изучение эмоций намного опережает теоретическое, и теории скорее пытаются объяснить накопившуюся массу эмпирических фактов, чем выдвигать какие-то предположения, выходящие за рамки наличной эмпирики. Такие теории можно рассматривать исключительно как предварительный, хотя и важный, этап в теоретическом осмыслении эмоций и их составляющих. Во-вторых, не существует современных «чисто социально-психологических» теорий эмоций. Понятие эмоции представляется составным и даже громоздким образованием, которое нельзя описать с помощью какого-то одного направления психологии или биологии без привлечения других. Как правило, конкретное исследование эмоций становится всесторонним изучением весьма ограниченного круга ситуаций, которые рассматриваются с разных точек зрения [59].

В дальнейшем мы будем оперировать следующим определением: эмоциями мы будем считать характеристики потока информации, протекающего сквозь контактную границу. Контактной границей (вслед за гештальт-психологами) мы будем называть условную границу, отделяющую внутренний психический объем от всего остального мира. В наиболее распространенном случае имеется в виду контактная граница личности – воображаемая поверхность, отделяющая внутриспсихическое от внешнего психического пространства, «Я» от «Не-Я». Наиболее естественно считать, что контактная граница личности совпадает с границами тела, хотя на этот счет существуют и другие точки зрения [102].

Сквозь контактную границу (где бы мы ее ни проводили) протекает огромный поток информации. Зрение считывает двадцать четыре кадра в секунду двумя глазами с разрешением порядка ста миллионов пикселей. В результате только этот канал восприятия передает сквозь контактную границу от двух до сорока мегабит информации в секунду [70]. К сожалению, остальные каналы восприятия – слух, мышечное, кожное чувство, а также вкус и обоняние – изучены гораздо слабее. Данные по их пропускной способности носят предварительный характер. Однако слепота или глухота все-таки не исключают человека из социальной жизни, а позволяют активно присутствовать в этой реальности. «Отключение» одного (или даже двух, как у слепоглухонемых) каналов успешно компенсируется оставшимися. Следовательно, пропускная способность каналов различается не принципиально, а их суммарная мощность составляет величину порядка десятков или сотен мегабит в секунду.

Аналогичный по мощности поток информации, по-видимому, поступает из памяти. Вынесение памяти за пределы «Я», разумеется, выглядит весьма спорно. Однако, оставляя память за пределами контактной границы, мы получаем ответ на фундаментальный вопрос о том, каким образом идентичные эмоции могут быть связаны как с непосредственными перцепциями, так и с воспоминаниями или фантазиями (то есть, комбинациями из воспоминаний). Схема формирования информационных потоков показана на рисунке 1.

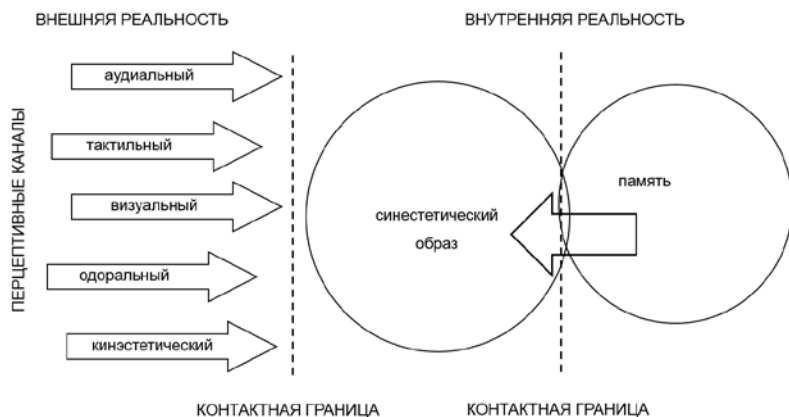


Рисунок 1. Информационные потоки сквозь контактную границу

Интенсивность информационного потока сквозь контактную границу меняется в широких пределах. Усталость, ослабленное или болезненное (астеническое) состояние притупляют и зрение, и слух, и все прочие чувства. Напротив, активные (стенические) состояния характеризуются обострением чувств и, следовательно, ростом интенсивности информационного потока [20].

На «языке эмоций» стенические состояния обозначаются такими словами, как «интерес, возбуждение, любопытство, заинтересованность, энтузиазм» и так далее. Стенические эмоции (обозначим их как эмоции группы «интерес») соответствуют повышенной интенсивности информационного потока. Напротив, астенические состояния характерны для эмоций горя, печали, разочарования, тоски и тому подобных. Объединим их в группу эмоций «печаль» и поставим в соответствие с пониженным уровнем интенсивности потока информации. Состояния средней интенсивности информационного потока соответствуют эмоциям «эмоционального нуля» – равнодушия, безразличия, апатии. Таким образом мы получаем координатную ось, на которой «ноль» соответ-

ствует безразличию, положительная (правая) полуось – группе эмоций «интерес», а левая (отрицательная) полуось – группе эмоций «печаль». На обеих полуосях расстояние от «нуля» (координата) точки соответствует интенсивности эмоции. Так, слабый «интерес» обозначается словами «заинтересованность», «любопытство», а сильный – «возбуждение», «энтузиазм». Очевидно, интенсивность информационного потока не может нарастать безгранично, поэтому имеет место предельно допустимое значение «силы интереса». Такое состояние, болезненно-перевозбужденное и «перегретое», называется истерикой.

На левой полуоси также расположены эмоции по нарастанию интенсивности – от «задумчивости» (слабая форма печали) до предельно выраженной эмоции этой группы, которая называется «отчаяние».

Очевидно, что подавляющее большинство эмоций не имеют названия ни на одном языке. Число точек на прямой бесконечно, а число слов живого языка ограничено, поэтому каждое слово, обозначающее эмоциональные состояния, фактически относится к некоторой области. Границы этих областей носят размытый, нечеткий характер.

Вторая ось, перпендикулярная к первой, образована параметром качества информации. Качество информации, составляющей поток, тождественно ее упорядоченности и целенаправленности. Адекватность поставленным целям (релевантность) служит мерой качества в общей теории информации. Как легко видеть, этот параметр носит вполне субъективный характер [33]. Так, инструкция к стиральной машине на китайском языке для пользователя, не знающего этот язык, покажется бессмысленным шумом, но для китайского пользователя она же будет вполне релевантна.

Беспорядочный (турбулентный) поток информации соответствует эмоциям группы «страх». Недалеко от точки пересечения осей (эмоциональный «ноль», равнодушие) располагаются состоя-

ния настороженности, недоверия и подозрительности. Состояние страха предельной интенсивности называется «паника». Между ними располагаются все прочие разновидности страха, часть из которых имеет собственные названия – недоверие, тревожность, испуг, ужас и так далее.

Упорядоченный (ламинарный) информационный поток соответствует группе эмоций «совесть». Слабо выраженные состояния этой группы называются так: «доверие», «надежность», «уверенность». Предельно выраженная эмоция этой группы называется «раскаяние». Между крайними значениями располагаются области под названиями «долг», «честь», «вина» и так далее.

Две ортогональные оси образуют двумерное пространство эмоций (ПЭ). Любую эмоцию можно представить в качестве области в ПЭ и обозначить координатами ее центра. Для решения ряда практических задач нам показалось удобным ввести еще четыре вектора, диагонально расположенных в квадрантах ПЭ. Каждому из этих векторов соответствует своя группа эмоций.

В первом квадранте (между осями «страх» и «интерес») располагается группа эмоций «гнев». В нее входят слабые эмоции (раздражение, недовольство, неприязнь), средние (злость, агрессия, храбрость, дерзость, наглость, ненависть) и сильные (ярость, бешенство). Предельный гнев называется «исступление».

Второй квадрант (между осями «страх» и «печаль») соответствует группе эмоций «отвращение» (пренебрежение, презрение, подлость, мерзость, тошнота).

Третий квадрант (диагональ между осями «печаль» и «совесть») соотносится с группой эмоций «стыд» (смущение, скромность, кротость, униженность, позор).

Наконец, четвертый квадрант соответствует эмоции «радость – гордость». В эту группу входят такие ценные состояния, как уважение, восторг и восхищение, но и менее привлекательные

эмоции – высокомерие, гордыня, заносчивость. Предельная интенсивность в этой группе обозначается словом «экстаз».

На рисунке 2 показана схема пространства эмоций.

На рисунке 3 представлен ориентировочный перечень диапазона эмоций.

Третьим измерением пространства эмоций, вслед за В. Вундтом, будем считать привлекательность (аттрактивность) эмоции – то удовольствие, которое данный конкретный человек получает от ее переживания. Очевидно, аттрактивность эмоций – величина субъективная и ситуативная. Деление эмоций на «плохие» и «хорошие» не может носить абсолютный характер – ведь даже такая «хорошая» эмоция, как радость, неуместна на похоронах, а уместны там «плохие» эмоции печали и горя. Романтическая поэзия прославляет тоску и сплин, а культура трэш или панк – совсем уж «непривлекательные» эмоции отвращения и омерзения, и так далее.



Рисунок 2. Схема пространства эмоций.

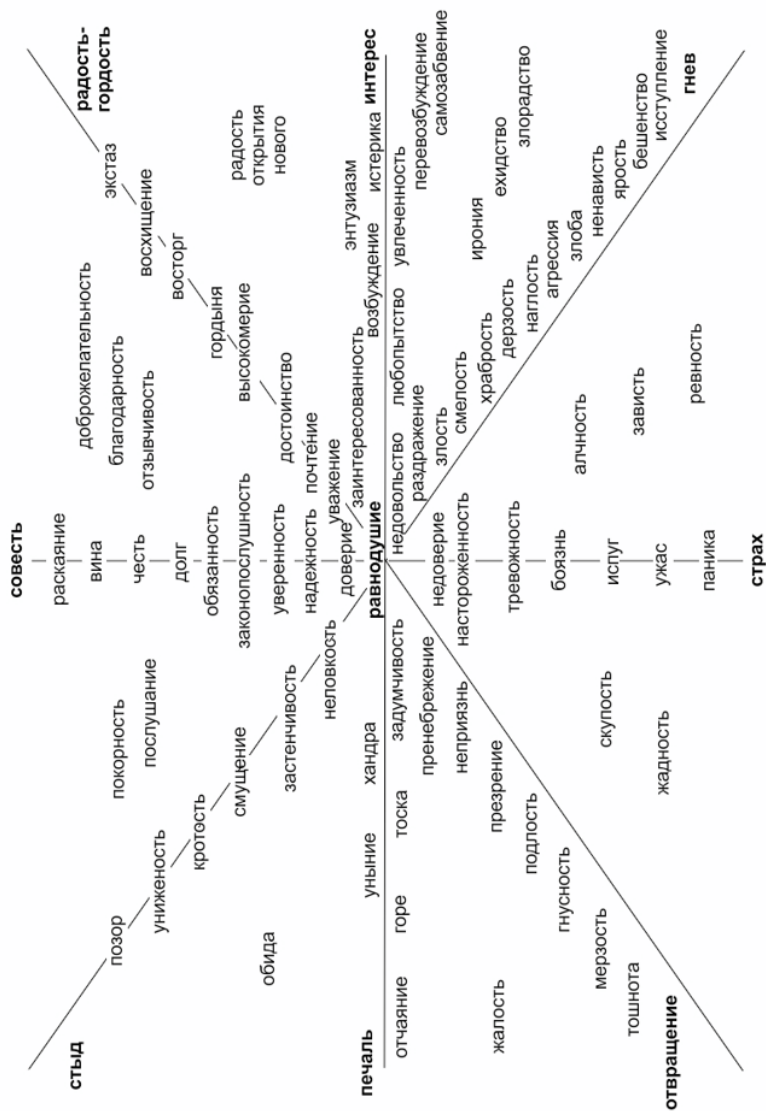


Рисунок 3. Сто слов, обозначающих эмоции

Трехмерный рельеф ПЭ формируется как сумма нескольких уровней аттрактивности. Привлекательность каждого эмоционального состояния складывается из пяти независимых компонентов:

1. *Биологические драйвы, инстинкты.* Опираясь на теорию Т.Веблена (2016), выделим два из них – инстинкт любопытства и инстинкт мастерства. Первый делает более аттрактивными эмоции стенической полуплоскости ПЭ, а второй – эмоции верхней (ламинарной) полуплоскости. В результате самой аттрактивной на общечеловеческом, биологическом уровне становится группа эмоций «радость – гордость».

2. *Макросоциальный уровень неоднородности пространства эмоций.* Обозначенные нами четыре базовые группы эмоций соответствуют четырем основным типам макросоциальных групп или принципов организации людей в большие коллективы. Наиболее подробно изучен принцип иерархии.

2.1. Иерархия – принцип организации, основанный на абсолютном приоритете закона и порядка. Служение закону, исполнение закона в таком сообществе воспринимается как наиболее престижное и необходимое занятие. Наиболее аттрактивной группой эмоций для иерархии является группа «совесть», а долг перед обществом объявляется высшей целью жизни. Большинство государственных структур во всем мире организовано по иерархическому принципу (по крайней мере, на это надеются граждане большинства государств).

2.2. Адхократия. Высшей ценностью в адхократических обществах является новизна, прогресс, изменения. Экстенсивный и интенсивный рост считается мерилом успешности. Наибольшей аттрактивностью для адхократии обладает группа эмоций «интерес», и поиск новых открытий считается наиболее достойным занятием, даже если он сопряжен с нарушениями закона. Чаще всего адхократический принцип можно встретить в предпринимательских кругах – в бизнесе, науке, инженерии и так далее.

2.3. Мафия. Мафиозный принцип организации основан на высшей ценности игры, риска, удачи. Наибольшим влиянием в таком сообществе пользуются люди с репутацией удачливых счастливицков. Наиболее аттрактивной группой эмоций является группа «страх» – готовность и даже стремление рисковать, азарт, авантюризм воспринимаются как источники высшего наслаждения и смысла жизни. Мафиозные сообщества, естественно, легче всего обнаружить в криминальных кругах или в близких к криминалу бизнес-сообществах («хищнических культурах» по Т.Веблену [26]).

2.4. Аскеза. В противоположность адхократии, аскетические сообщества ориентированы на стабильность, постоянство и неизменность. Абсолютной ценностью считается соблюдение традиций. Любые изменения (особенно рост потребления) отторгаются. Наиболее аттрактивной группой эмоций считается «печаль», и вся идеология аскетических сообществ построена на оплакивании прекрасного прошлого. Признаки аскезы особенно сильны в сообществах бедных (или считающих себя таковыми) – например, в Северной Корее или в странах Восточной Европы, где уровень жизни выглядит очень грустно по сравнению с богатыми соседями.

Биологический и макросоциальный уровни взаимодействуют между собой неоднозначно. Для иерархии, адхократии или промежуточных между ними случаев первичные драйвы складываются с приоритетами социума и усиливают их. Для мафии и аскезы первичные драйвы вычитаются из аттрактивности, обусловленной социальными установками. Для устойчивого существования мафия и аскеза должны преодолеть влияние первичных драйвов. Именно поэтому мафиозно-аскетические сообщества менее способны к устойчивому развитию и, как правило, могут выжить только при поддержке иерархически-адхократических структур.

В общем случае аттрактивность, обусловленная влиянием макросоциального уровня, может быть и слабее, и сильнее влия-

ния первичных драйвов. Для каждого конкретного случая необходимо объективно оценивать влияние каждого уровня.

3. *Микросоциальный (стратный) уровень.* Внутри больших сообществ можно различить меньшие структурные единицы – семьи, трудовые коллективы, объединения по территориальному или имущественному признаку и так далее. Идеология каждой страты проецируется на пространство эмоций в виде распределения аттрактивности. Для классификации стратных идеологий можно использовать те же четыре базовых типа, что и для макросоциальных сообществ. При этом, хотя принципы страты могут совсем не совпадать с принципами окружающей макросоциальной структуры, оба уровня все же взаимодействуют. Чем сильнее отличие стратной идеологии от макросоциальной, тем более изолированно и обособленно выглядит данная страта. Например, страты торговцев наркотиками или проституток (мафиозный тип) в крупных городах США и Западной Европы (иерархический макросоциальный тип) представляют собой замкнутые сообщества, выделенные и по образу жизни, и по месту локализации и даже по расовому составу. Напротив, в современной России торговцы наркотиками и проститутки чаще всего «растворены» в других стратах – это люди, которые работают где-либо еще (студенты, служащие, мелкие бизнесмены и т.д.) и занимаются своим опасным промыслом в свободное от основной работы время. Сталкиваясь с этими людьми в качестве психолога-консультанта, я долго не мог понять, как им удается жить двойной жизнью, но постепенно привык и понял – у них нет необходимости в изоляции. Тревожная и нестабильная обстановка в стране не мешает стратам высоких уровней риска существовать в «растворенном» виде.

4. *Личностный уровень.* Уникальность каждой человеческой личности проявляется, в том числе, в уникальном распределении аттрактивности в пространстве эмоций. Наиболее аттрактивную область ПЭ мы предлагаем отождествить с понятием счастья.

Личное счастье – это область в пространстве эмоций, обладающая наибольшей аттрактивностью на личностном уровне.

Разнообразие размеров, форм и местоположений индивидуального счастья бесконечно велико. Счастье не только у каждого свое, оно также подвержено изменениям в течение жизни. Личностный кризис сопровождается изменением образа счастья – иногда весьма кардинальным.

Каждый наверняка встречал людей долга, чести и совести, для которых счастье заключается в том, чтобы все было правильно и законно. Не редкость и люди гордые, радостные – они обычно обладают особой харизмой (в полном соответствии с биологической притягательностью области «радость – гордость»). В детстве большинство людей проживает стадию, когда счастье находится в области «интерес». Нередко приходится сталкиваться и с людьми, чье счастье расположено в гневе – это люди конфликтные, дерзкие и раздражительные. Даже такие непопулярные эмоции, как страх, отвращение и печаль могут быть «областью счастья». Авантюрист, игрок наслаждается опасностью (как с исчерпывающей глубиной показал Ф.М.Достоевский). Подлец (вроде шекспировского Яго или Ричарда Третьего) готов совершать мерзости даже без выгоды для себя, из одной «любви к искусству». Тоска и отчаяние, как доказал С.О.Кьеркегор, могут служить источником творческого вдохновения [60].

К сожалению, человек, осознающий, где именно в пространстве эмоций расположено его личное счастье, встречается крайне редко. Подавляющее большинство людей воспринимают свое счастье полностью бессознательно.

Огромное количество межличностных конфликтов вызвано различиями в образах счастья. Родители искренне хотят счастья своим детям, не осознавая, что у детей могут оказаться совсем иные представления о счастье. Люди не могут ужиться в семье или сработаться в одном коллективе, если их образы счастья несогла-

сованы. Ведь каждому кажется, что именно его понятие счастья – самое «естественное», «само собой разумеющееся». Всякий, кто с этим не согласен, – или болен, или заблуждается. Восприятие своего уникального счастья в качестве общечеловеческой нормы служит неиссякаемым источником столкновений между людьми и сообществами.

5. *Внутриличностный уровень.* Отдельные фрагменты человеческой личности часто «ведут» себя настолько самостоятельно, как будто в одном теле находится несколько совсем разных людей. Непоследовательность и противоречивость поведения человека, амбивалентность его желаний дает нам основание считать, что самый глубокий и подробный уровень формирования аттрактивности связан с субличностями. У некоторых фрагментов индивидуальной психики могут быть свои представления о счастье. Такое «парциальное счастье» зачастую служит иллюзорной заменой счастья подлинного, присущего личности как целому.

Подобно тому, как рельеф местности формируется в нескольких масштабах, «рельеф аттрактивности» в пространстве эмоций возникает как результат сложения влияний на всех пяти уровнях. Принимая решение в каждом конкретном случае, человек проецирует ситуацию в пространство эмоций, а затем ищет в нем такую траекторию, которая обеспечит движение к областям с максимальной аттрактивностью.

Но, даже попав в эту вожденную область, человек не может там остаться. В пространстве эмоций необходимо непрерывно двигаться, иначе наступает скука. В рамках нашей модели скукой называется именно остановка движения в ПЭ. Скука является крайне дискомфортным переживанием. Люди готовы почти на всё, только бы не скучать. Как показал Эрик Берн, многие спасаются от скуки в играх (с точки зрения модели ПЭ берновская игра представляет собой замкнутый контур в пространстве эмоций – последовательность эмоциональных состояний, которая возвращается в

исходную точку и повторяется неограниченное число раз) [18]. Во многих случаях такие игры опасны для социального статуса игроков (игры второй степени) или даже для здоровья и жизни (игры третьей степени). Но даже такая зловещая игра, как война находит своих приверженцев.

Обычный человек не может быть счастлив навсегда или хотя бы надолго. Оказавшись в самой комфортной, самой аттрактивной для него области эмоций, человек вскоре покинет ее, гонимый скукой и пресыщением. Но есть и хорошая новость: длительность и частоту переживания счастья можно увеличить за счет расширения области максимальной аттрактивности. Если на «рельефе» индивидуального ПЭ область счастья выглядит как острый пик, то и пребывание на его вершине коротко. Но если область счастья похожа на столовую гору с плоской широкой вершиной, то на такой вершине можно находиться и долго, и часто. Многие направления в психологии и философии жизни направлены на расширение области счастья. Так, индийские саньясины наслаждаются каждой эмоцией, которая к ним приходит, и пребывают в счастье почти непрерывно. Однако большинство людей не осознают и не контролируют свои движения в пространстве эмоций.

Начиная со времен своего зарождения, урбанистика является междисциплинарной областью знания, использующей методы истории, экономики, социологии, психологии, архитектуры и так далее. Междисциплинарный подход был заложен в классических трудах начала XX века [17; 136; 137]. Он же прослеживается в трудах современных урбанистов [32; 131; 134].

Использование столь разнообразного комплекса теоретических подходов неизбежно вызывает серьезные онтологические проблемы. Опора на понятийный базис наук, часть из которых имеет многовековую историю развития (архитектура, история, география), а часть сегодня находится в процессе методологического становления (экономика, социальная психология, культуро-

логия), требует принятия некоего единого основания, единой точки зрения на все эти разнородные процессы. Таким единым подходом может служить рассмотрение города в качестве системы информационных потоков. Транспортные, миграционные, финансовые, ресурсные, товарные, политические и прочие движения, отражающие составляющие все многообразие жизни города, могут быть рассмотрены во взаимосвязи как потоки информации, различные по своей интенсивности и турбулентности [65].

Исторически первым, по-видимому, появился тип города, ориентированного на минимальную интенсивность информационных потоков. Жители городов Месопотамии и Древнего Египта поклонялись Вечности. Стабильность, неизменность почиталась ими как высшая ценность, а любые перемены воспринимались неприязненно или даже катастрофично. Стремление к стабильности формировало концентрическую структуру города с выраженным центром, совмещающим функции административные, сакральные и политические [62]. Такой планировка Вавилона оставалась при шумерах, аккадах, хеттах и ассирийцах. Аналогичным принципам следовали планировки городов-крепостей раннего Средневековья, а «идеальные города» средневековых утопистов своей концентрической правильностью воплощают идею вечности со всем возможным наивным фанатизмом.

Идеи вечного города не потеряли привлекательности и в новое время. В начале 30-х годов XX века, в период стабилизации советского общества, разрабатывались планы перестройки Ленинграда с целью привести «колыбель революции» в менее революционное состояние. Архитекторы Л.Ильин и В.Витман предложили перенести центр города в район пересечения Московского проспекта с дуговой (полукольцевой) магистралью. Фокусом нового центра должно было стать сверхмонументальное здание Дома Советов. В 1938-1940 годы план развития Ленинграда был пересмотрен в сторону еще большей плотности и централизованности застройки

(Н.Баранов и А.Наумов при участии Е.Катонина). Только война помешала превратить Ленинград в некое подобие Москвы [46].

Прямо противоположное стремление к максимальному наращиванию информационных (образных) потоков, стремление к новизне и переменам воплощается в линейной структуре города. Один из самых древних примеров такого рода – город Ахетатон, столица фараона-реформатора Эхнатона (Аменхотепа IV). С самого начала постройки город закладывался как многоцентровая структура: дворец фараона и канцелярия находились в центре, а дворец царицы Нефертити – на севере, в западной части города располагались арсенал, полиция и площадь для парадов, а в южной – богатые кварталы придворных чиновников. Весь город вытянут вдоль берега Нила, главной транспортной артерии страны, и вся его структура подчинена задаче свободного «прокачивания» больших потоков информации.

Известный проект развития Москвы, предложенный Н.А.Ладовским в конце 1920-х годов («парабола Ладовского») как раз и предполагал размыкание одного из колец концентрической структуры города с целью превращения Москвы в «динаполис» (термин введен К.Доксиadisом на тридцать лет позже). Однако победила концепция, включающая ограничение развития. Согласно генеральному плану 1935 года, население не должно было превысить пяти миллионов человек и никакие новые предприятия, кроме непосредственно обслуживающих городские нужды, не должны были появляться в столице [113].

Стремление к максимальной упорядоченности информационных потоков вызывает к жизни четкие, кристаллические структуры, игнорирующие рельеф местности, розу ветров, этническое и имущественное районирование и вообще все природные и социальные реалии города. После принятия генерального плана застройки Манхэттена 1807 года лингвист и поэт Генри Мур писал об его авторах: «Эти люди из тех, кто готов срыть семь холмов

Рима» [132]. Однако опыт Манхэттена оказался весьма привлекательным. Многие города в своей планировке стремятся в первую очередь к порядку. Четкая структура Чандигарха и Нью-Дели, Астаны и барселонского района Эшампле – все это примеры градостроительных решений, для которых Порядок, Закон и Разум стали основными ценностями и целями.

Противоположностью упорядоченной структуры является, очевидно, отсутствие всякой структуры. Трущобные и криминализованные районы, бидонвили и фовелы разного рода объединяет одно – все эти градостроительные феномены хаотичны, бесструктурны. Соответственно, в них концентрируются люди, склонные к жизни в хаосе и беззаконии – люди азартные, не верящие в смысл и ценность порядка.

Любой из четырех принципов организации информационных потоков, будучи доведен до своего крайнего выражения, подавляет остальные три и принимает бесчеловечные формы. Выбрав одну из четырех базовых ценностей, мы вынуждены отобрать смысл и цель жизни у тех горожан, которые привержены другим базовым ценностям. Что бы мы ни выбрали, три четверти населения города будет воспринимать этот выбор как насилие и несправедливость по отношению к себе.

Собственно это и обусловило необходимость эмпирии по анализу эмоциональной атмосферы городов, что, на наш взгляд, важно в социально-психологической оценке безопасности среднего воздействия и определения ее места и функции в комплексной экологической экспертизе мегаполиса. Наш эксперимент заключался в следующем: мы просили участников (студенческую молодежь) написать небольшие сочинения-эссе на тему «Мой город». Никаких ограничений при этом не ставилось – можно было писать все, что придет в голову. Каждый такой текст содержал не очень много материала – несколько сотен слов. За счет увеличения числа участников мы набирали объем текстов, превышающий де-

сять тысяч слов. Такой объем по законам статистики уже можно подвергать частотному контент-анализу и на его основе можно получать вполне достоверные результаты.

Первый эксперимент был поставлен на иркутском материале. Осенью 2010 и зимой 2011 года группа студентов Иркутского университета путей сообщения приняла участие в сборе первичных данных, но сбор материала продолжался всю зиму, так, что в итоге общий объем превысил сто тысяч слов, – это значит, что выводы анализа можно считать статистически достоверными.

Первичные тексты были обработаны с использованием специальной программы.⁴ Общий вид спектра эмоций показан на рисунке 4.

Как можно видеть на рисунке, исходные тексты насыщены интенсивными эмоциями. Однако спектр этих эмоций сильно отклоняется от равновесия. Резко преобладают эмоции группы «страх» и группы «печаль». При этом промежуточная группа эмоций «отвращение» выражена менее ярко, к тому же ее компенсирует столь же заметное присутствие эмоций противоположной группы «радость-гордость». Образуется два отчетливых «зубца» не скомпенсированной печали и страха под прямым углом друг к другу. Подобный эмоциональный спектр носит проблемный характер и свидетельствует о депрессивных тенденциях. Можно утверждать, что иркутские студенты воспринимают свой город как унылое и горестное место, жить в котором страшно и тревожно.

⁴ Программное обеспечение «Имидж-эксперт Poisk», разработанное К.Л.Лидиным, М.Е.Суменковой, О.В.Тугариновой (номер государственной регистрации 2009611025 от 16.02.2009.

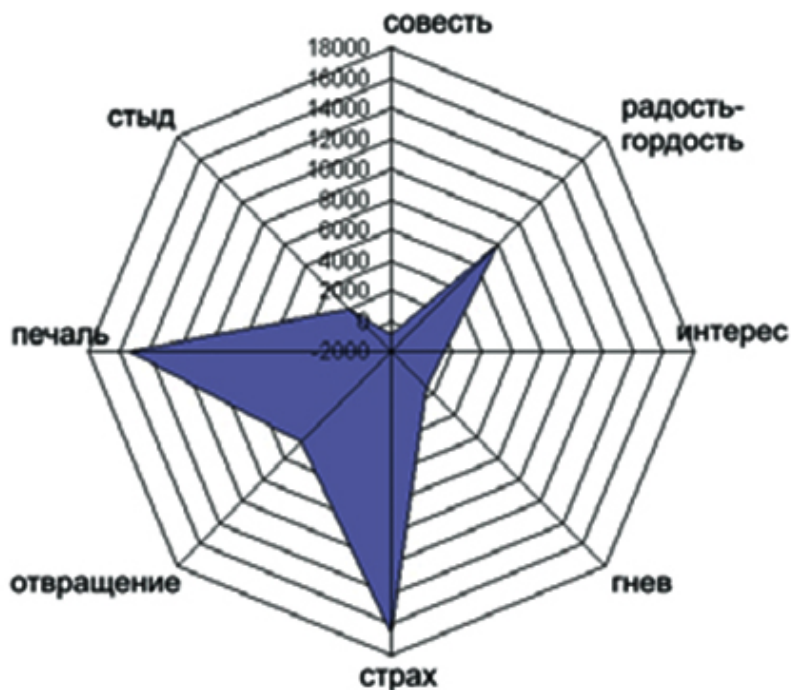


Рисунок 4. Спектр текстов об Иркутске

Подчеркнем, что речь тут идет не о каком-то конкретном страхе, а о ненаправленной (диффузной) тревожности. Респонденты боятся не чего-то конкретного, но как бы «дышат страхом, разлитым в иркутском воздухе». То же самое относится к эмоциям группы «печаль» – это не конкретное горе, а общий упадок интереса к жизни, безадресная и беспричинная тоска. Особенно неприятно то, что в спектре по осям «печаль» и «страх» наблюдаются именно острые зубцы. Элементы спектра подобной формы указывают на невротический характер эмоциональной атмосферы нашего города. Молодые люди как бы застревают в этих, деструктивных и обессиливающих состояниях, им бы и хотелось жить более радостно и интересно, но никак не получается – депрессия цепко держит их своими паучьими лапами.

Похожее сочетание зубцов по осям «печаль» и «страх» можно обнаружить, например, при анализе текста книги Альбера Камю «Чума». Роман был написан в конце сороковых годов прошлого века. Он повествует об эпидемии чумы в маленьком алжирском городке. Книга, однако, в аллегорической форме посвящена мучительными поисками смысла жизни в катастрофическом мире, об испытании людей на устойчивость к подлости и о том, как мало героев выдерживают такие испытания. Спектр книги показан на рисунке 5.

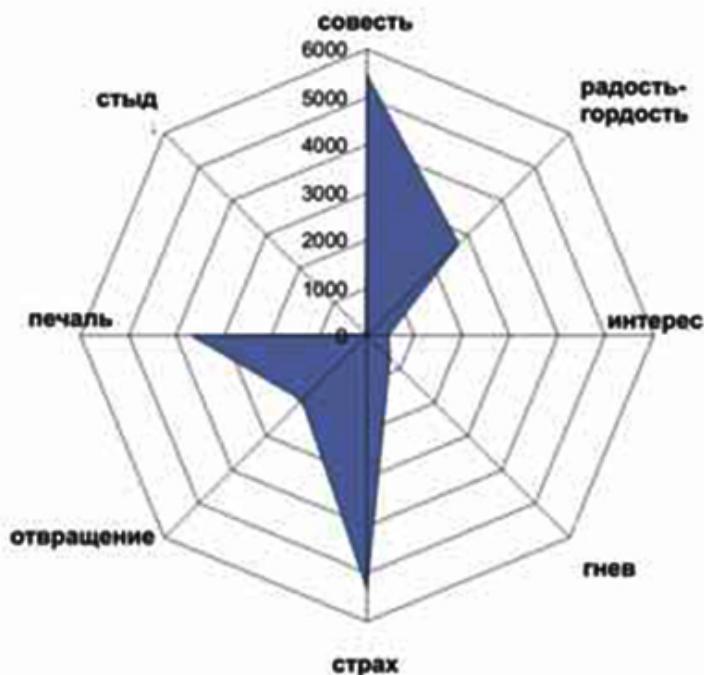


Рисунок 5. Спектр романа А. Камю «Чума»

Очевидно, спектры демонстрируют и существенные различия: в текстах иркутских студентов практически отсутствуют эмоции группы «совесть», так, что страх остается ничем не скомпен-

сированным. Сильно, почти в три раза по сравнению с романом, увеличена также интенсивность эмоций, образующих зубцы. Но, в целом, есть основания полагать, что сегодняшней иркутской молодежи приходится переживать состояния, сходные с экзистенциальными поисками послевоенной европейской интеллигенции. Заметим, что Вторая мировая не была для европейцев войной «на выживание». Гитлеровцы не планировали физического уничтожения западноевропейских народов так, как это предполагалось по отношению к славянам. Для французов война скорее стала испытанием чести и совести перед лицом нравственной чумы фашизма. И послевоенная молодежь испытывала глубокую горечь, тревогу и печаль от того, как много соотечественников поддались искушению сотрудничества с оккупантами, как легко сдали высокие идеалы наглому дикарю.

Нечто аналогичное, по-видимому, испытывает и современная иркутская молодежь.

Для сравнения мы провели аналогичное исследование по отношению к близкому соседу и конкуренту Иркутска – Новосибирску. Сбор материалов был проведен среди новосибирских студентов инициативной группой под руководством О.А.Белобрыкиной, за что и выражаем ей глубокую благодарность.

Эмоциональный спектр текстов о Новосибирске показан на рисунке 6.

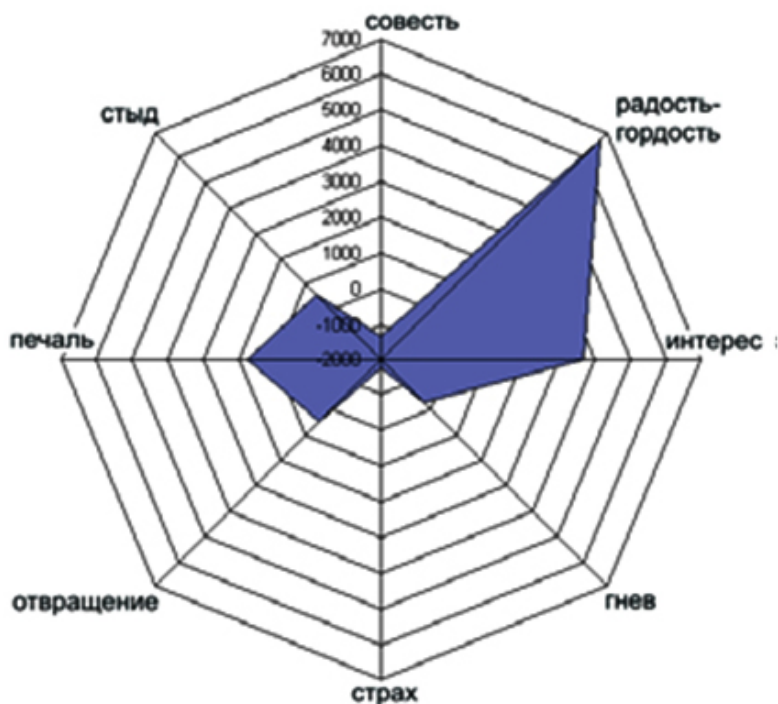


Рисунок 6. Спектр текстов о Новосибирске

В поисках аналогов высказываниям новосибирских студентов о своем городе мы обнаружили тексты некогда весьма известного автора – Павла Лопатина. Начиная с середины двадцатых годов прошлого века, он писал весьма оптимистичные и радостные тексты о прошлом, настоящем, а особенно о будущем Москвы [69]. Надо заметить, что эмоциональный настрой его произведений практически не менялся на протяжении тридцати пяти лет, сохраняя оптимистический и рекламно-радостный характер.

На рисунке 7 показан эмоциональный спектр текстов П. И. Лопатина.

Оба спектра отчетливо демонстрируют отдельные лепестки в противоположных областях пространства эмоций. Лепесток возле оси «радость-гордость» выглядит вполне логично – это группа эмоций, наиболее привлекательных и в наибольшей степени связанных с общепринятым понятием счастья. Счастье и радость в бытовом сознании – понятия близкие и почти родственные. Именно счастье в смысле гордости и радости чаще всего обещает реклама. И бодрые тексты Павла Лопатина естественно несут рекламный характер, как и большинство текстов ленинско-сталинской публицистики.



Рисунок 7. Спектр текстов П. Лопатина

Гораздо труднее логически обосновать лепесток в области группы эмоций «печаль» (плюс пограничные эмоции «отвращение» и «стыд» – именно за счет их активного присутствия на спек-

тре получается не зубец, а лепесток). Наличие этого лепестка объясняется необходимостью уравновесить интенсивные эмоции «парадного» характера – иначе спектр станет неравновесным и, следовательно, болезненным. Перекошенный в сторону радости-гордости эмоциональный спектр является признаком нервного расстройства под названием «нарциссизм». Его симптомы – самовлюбленность, завышенная самооценка, глухота к критике и беспредельный эгоизм. Современная реклама нередко демонстрирует именно такой комплекс состояний.

Лепестки спектра текстов П.Лопатина практически полностью уравнивают друг друга, и это придает текстам достаточный уровень психического здоровья. Неравновесность спектра текстов, которые написаны новосибирскими студентами, указывает на возможность неадекватного отношения к своему городу. Слишком много, восхищения, слишком радостный и восторженный образ, граничащий с самолюбованием и завышенной самооценкой.

Вряд ли можно однозначно сказать, какой вариант лучше для развития города в дальней перспективе. Депрессивные «зубцы», конечно, подавляют оптимизм и делают молодежь более вялой и пессимистичной. Восторженное нарциссическое мировосприятие приятно тешит самолюбие старшего поколения и начальников – ведь молодежь (или вообще все горожане) выглядят довольными, они радуются и гордятся своим городом. Однако депрессивные состояния часто бывают плодотворными. Они подталкивают человека к критическому отношению к себе и к окружающей действительности, угрюмые настроения зачастую стимулируют творчество. Разумеется, чтобы ответить на депрессивный вызов творчеством, надо быть человеком сильным и талантливым, а таких всегда немного. Так и получается, что в мрачном Иркутске появляются Г.Е.Распутин и А.В.Вампилов – литераторы мирового уровня, несмотря на полное отсутствие у них рекламно-жизнерадостной

тематики. А вот самолюбование, хотя и защищает от критики, зато может затормозить любой творческий процесс – зачем же творить, если и так счастье рядом?

Тем не менее, общая тенденция такова, что сегодня привлекательные территории скорее похожи на Новосибирск, чем на Иркутск. Депрессия в эмоциональной атмосфере города, несмотря на ее творческий потенциал, отталкивает и отпугивает людей. Радость и гордость за свой город, даже граничащая с нарциссизмом, людей притягивает и привлекает. Факты – вещь упрямая, а данные переписей показывают рост населения Новосибирска и убыль населения Иркутска на протяжении последних двадцати лет.

Ярким примером решения урбанистической задачи, практически решенной с использованием методологии основе теории информационных потоков, служит проект ревитализации квартала исторической деревянной застройки квартала № 130 в центре одного из крупных городов Восточной Сибири – Иркутска [63].

В 2009 году губернатором Иркутской области стал Д.Ф.Мезенцев – государственный деятель из высшего эшелона, работавший с В.В. Путиным еще в мэрии Санкт-Петербурга, а затем возглавлявший первую избирательную кампанию Путина в 1999 году. В это же время началась подготовка к юбилею города – со дня основания Иркутска исполнялось триста пятьдесят лет. Под эту дату (в полной мере легендарную) из федерального бюджета были выделены вполне реальные средства, несколько миллиардов рублей. Волевым решением губернатора эти ресурсы были направлены на реконструкцию одного из центральных кварталов города. В качестве такового был выбран квартал номер 130, застроенный на тот момент старыми неблагоустроенными деревянными домиками (рис. 8-10).



Рисунок 8.
Исторический облик квартала (открытка начала XX века)⁵



Рисунок 9
Фото квартала до реконструкции: аэросъемка за 2009 год⁶

⁵ До того, как прийти в упадок, квартал выглядел вполне добротно и комфортно – типичный уголок богатого сибирского города.

⁶ Работы по «оживлению» квартала начинаются только в 2009 году. Выше квартала по крутому склону – здание Музыкального театра (справа) и Крестовоздвиженской церкви (слева). Ниже – переулки, ведущие к набережной Ангары.



Рисунок 10

Фото 130-й квартала до реконструкции (состояние на октябрь 2009 года)⁷

Состояние квартала в тот период очень точно отражало тогдашнее отношение иркутян к деревянной застройке в целом. Дряхлые, покосившиеся, прогнившие дома, не видевшие ремонта с позапрошлого века. Отсутствие канализации. Помойки и выгребные ямы во дворах. Соответствующий контингент жильцов.

На федеральные деньги была произведена расчистка квартала – жильцы расселены в новые квартиры, проложена канализация и водоснабжение, отреставрированы те несколько домов, которые представляли историческую и культурную ценность, и снесены остальные.

Одновременно в бешеном темпе разрабатывался проект новой застройки квартала. Инициативная группа архитекторов, в которую я имел честь войти, предложила дерзкую концепцию – застроить квартал деревянными зданиями невысокой этажности в стиле старого Иркутска. На фоне сложившегося имиджа деревянной застройки это предложение выглядело очень спорно. Однако

⁷ Случайно уцелевшая фотография как раз с того места, откуда снят самый первый кадр (рис. 8). Трудно представить себе, что такая «гангрена» находилась в самом центре города.

проект был создан, получил несколько престижных призов (в том числе высший архитектурный приз России – «Хрустальный Дедал») и был поддержан губернатором (рис. 11).



Рисунок 11.

Квартал 130 после его реконструкции: часть квартала, в наибольшей степени соответствующая проекту.⁸

Федеральные деньги закончились на инфраструктурной стадии реализации проекта. Застройка квартала должна была происходить на средства частных инвесторов. Вначале предполагалось, что первыми застройщиками квартала станут адхократические

⁸ Иркутский променад (квартал 130) имеет форму вытянутого треугольника. Его узкая часть наиболее близка к тому образу, который был заложен в начальный проект. Эта часть и наиболее любима горожанами и гостями Иркутска.

представители творческой интеллигенции – художники, скульпторы, музыканты. Этим людям действительно мотивировала задача реконструкции прошлого (разумеется, легендарного). Дополнительно им были обещаны сниженные расценки на землю, если они согласятся строить в стилистике старого деревянного Иркутска. Однако художников опередили представители мелкого и среднего бизнеса. Предприниматели оказались активнее и подвижнее, и первым построенным объектом квартала стал ресторан с собственной пивоварней в «старо-сибирском» стиле.

Уже на этой стадии проект привлек столько всеобщего внимания, стал центром таких жарких споров, что к нему начали притягиваться не только адхократические предприниматели, но и их иерархические коллеги. Стоимость участков под застройку в квартале быстро росла, и он все больше выглядел как привлекательная для инвестирования зона. Ресторан-пивоварня «Хмельное подворье» процветал. В квартал поверили.

Одновременно с иерархическими бизнесменами в квартал пришли и мафиози. Стремясь получить побольше кредитов, мафиозные застройщики давали клятвенные обещания свято соблюдать требования проекта и общей стилистики квартала. Под эти обещания они получали участки по (все еще) очень выгодным ценам. Получив участок, такой застройщик немедленно начинал нарушать проект. К зданиям пристраивались дополнительные этажи, вместо природных материалов использовались дешевые китайские подделки, искажалась и форма, и весь облик зданий. К этому моменту Д.Ф.Мезенцева уже перевели с поста губернатора на следующее место службы, а в его отсутствие местные власти не могли сопротивляться натиску больших денег. Апофеозом самовыражения мафии стало строительство торгового центра «Модный квартал» – нелепого здания из бетона и стекла, абсолютно чуждого стилистике старого деревянного Иркутска (рис. 12). Здание выросло на месте, где по проекту должен был располагаться открытый

амфитеатр – общественное пространство для массовых культурных событий и отдыха горожан.



Рисунок 12.

Вид на торговый центр «Модный квартал» со стороны входа в квартал с улицы Кожова⁹

Все попытки остановить мафиози, объяснить, что разрушение стиля и духа квартала – недальновидно, что люди не пойдут в уродливый торговый центр, а пойдут в красивый и интересный – все это разбивалось об алчность и ненасытное стремление выгребать ресурсы из будущего. Характерное для мафии презрение к

⁹ С противоположного, широкого края, район (квартал 130) перегорожен огромным зданием торгового центра «Модный квартал» (три этажа подземных и три над землей). Мрачный облик, серый бетон, монотонный ритм горизонталей делают здание похожим на крепости норманнских королей раннего средневековья. Образ российского бизнеса, бессмысленного и беспощадного. Несмотря на ранний вечер, эта часть променада почти безлюдна.

чужому труду выражалось в том, что все доводы просто игнорировались. В конце концов, главного архитектора проекта (обаятельную женщину, академика, лауреата Государственной премии РФ и так далее) пообещали пристрелить, если она и дальше будет мешать «делать деньги».

Хоть и с искажениями, но проект был реализован. На месте аскетического (в самом отвратительном смысле этого слова) квартала в центре города появился необычный, яркий и привлекательный объект – результат разнообразных ресурсных движений. Наиболее впечатляющим результатом реализации проекта, пожалуй, стало изменение образа деревянной застройки. Иркутяне (а вслед за ними – жители соседних городов Улан-Удэ и Красноярска) обнаружили, что деревянные дома могут быть красивыми, богатыми и престижными. По мере развития «Сто тридцатого квартала» десятки старых зданий в центре Иркутска обновлялись и реконструировались. Разместить офис, ресторан или гостиницу в деревянном здании стало модным. Раньше образ деревянного дома проецировался на область пространства эмоций, связанную с эмоциями «стыд», «печаль», «отвращение». Теперь общее мнение изменилось – деревянная застройка стала восприниматься как источник эмоций из группы «интерес» и «радость – гордость» [64].

Подход, рассматривающий эмоции в качестве характеристик информационного потока, разрабатывается нами более пятнадцати лет. Я очень благодарен ярким, творческим людям, моим соавторам в этих исследованиях. Практические результаты его применения находятся в самых разных областях – искусствоведение, менеджмент, архитектура и дизайн, театральное искусство, экономика, регионоведение и развитие территорий, и так далее. По проблематике опубликовано более шестидесяти статей и несколько монографий. Однако мы считаем, что развитие данного подхода только начинается.

ВМЕСТО ЗАКЛЮЧЕНИЯ

Анализ сущности, структуры, содержания и функционирования психологической экспертизы в современных социокультурных условиях дает основание полагать, что данный вид деятельности, по сути, находится на стадии своего теоретического и практического становления, требующего адекватного осмысления предшествующего опыта и определения стратегии ее дальнейшего развития. Многогранный ресурс психологической экспертизы раскрыт не полностью, а область востребованности расширяется по мере общественного развития. Вместе с тем, экспертная деятельность психолога положительно зарекомендовала себя в различных социальных практиках, экономическом и правовом поле человеческого взаимодействия.

В настоящее время, когда общественное развитие на политическом, экономическом, социальном, производственном и пр. уровнях полностью подчинено информационным процессам и инновационной ориентации, значимость психологической экспертизы принципиально возрастает, актуализируя необходимость оценки как самих многоаспектных и разноплановых процессов, происходящих в обществе, так и их конкретных результатов.

Широкое распространение практики организации и проведения экспертиз привело к необходимости изучения экспертизы как особой разновидности профессиональной деятельности. Рассмотрение психологической экспертизы в таком качестве предусматривает решение широкого круга задач: построение модели индивидуальной деятельности эксперта, создание типологии частных видов экспертизы, разработку образовательных профессиональных программ по подготовке специалистов данного профиля и др.

Привлекаемые для проведения любых видов и типов психологических экспертиз специалисты (эксперты), обладающие специальными знаниями, опытом, интуицией и ответственным поведением в аналогичных ситуациях, независимые и не принадлежащие заинтересованным сторонам, выступают основополагающим звеном реализации экспертной процедуры. От уровня их профессионализма объективности, аналитичности и широты мышления, его конструктивности и рефлексивности во многом зависит и динамика политического, экономического и социального устройства общества в изменяющемся мире, и общее качество жизни и деятельности человека.

Рассматриваемые в монографии теоретические вопросы и представленные результаты экспертизы по отдельным направлениям социальной практики, требующим профессиональной психологической оценки, демонстрируют далеко не полный перечень возможностей, которыми обладает современная психологическая экспертиза.

Мы попытались донести до читателя и идею о том, что в процессе психологической экспертизы реализуется многообразие конкретных методов, измерительных процедур, техник или их комбинаций, выбор которых в каждом конкретном случае определяется особенностями объекта экспертизы и ее задачами.

Развитие экспертной деятельности, кроме решения конкретных практических задач, позволяет решать вопросы, связанные с повышением качества образования, что чрезвычайно важно в современных социокультурных условиях. Не секрет, что в настоящее время рынок образовательных услуг наполнен самой разнообразной продукцией, содержание которой не всегда отвечает запросам времени и потребителя, крайне редко соотносится с требованиями качества образования. Очевидно, что прежде, чем внедрять в практику какую-либо инновацию, необходимо оценить ее с точки зрения соответствия целям и условиям обучения, в том числе с

учетом конкретных детей в конкретном учреждении. Это и есть задача экспертов, рассмотрению которой мы планируем посвятить наше следующее издание. Целостное знание о феномене психологической экспертизы применительно к современной реальности может быть построено на основе всестороннего рассмотрения ее феноменологии.

В целом, несмотря на отдельные нерешенные проблемы, теория психологической экспертизы в настоящее время обладает достаточным арсеналом научных средств, позволяющих использовать достижения психологической науки для решения многообразных прикладных задач в различных сферах жизнедеятельности человека и функционирования общественных институтов.

Литература

1. Алексеева Л.В. Взаимоотношение психологии и уголовного права в аспекте экспертологии // Психологический журнал. 2002. № 6. С. 60-71.

2. Алехина С.В., Битянова М.Р., Метелькова Е.И. Психологическая служба в образовании: перспективы развития [Электронный ресурс] //Школьный психолог. 2002. № 4. – URL: <http://fpo.ru/%20slujba/aleh1.html> (дата обращения: 01.12.2015).

3. Анисимов О.С. Экспертная мыследеятельность и проблемы профессионализма в экспертизе //Экспертиза: теория и практика. Новокузнецк: Новокузнецкий ИПК, 1997. С. 13-18.

4. Асмолов А.Г. Экспертам профессионального цеха: о психологической экспертизе [Электронный ресурс] //Новая газета [сайт]. Раздел: Колумнисты. Выпуск № 96 (27.08.2012). – URL: <http://www.novayagazeta.ru/columns/54124.html> (дата обращения: 01.09.2015).

5. Безрукова В.С. Основы духовной культуры: Энциклопедический словарь педагога. Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2000. 937 с.

6. Белобрыкина М.А., Белобрыкина О.А. Анализ методов диагностики отношений между детьми и родителями //Психологическая диагностика. 2005, № 2. С. 3-20.

7. Белобрыкина М.А., Белобрыкина Е.А., Кошенова М.И. Представления подростков о проблеме насилия в семье //Другое образование: взаимодействие общества, семьи и образовательных организаций в эпоху перемен: научные материалы Международной научно-практической конференции. – М.: Крылья, 2014. – С. 139-143.

8. Белобрыкина О.А. Этические аспекты деятельности практического психолога //VIII Всероссийская конференция студентов,

аспирантов и молодых ученых «Наука и образование»: В 6 т. Т.3. Ч.4: Психология и педагогика. Томск: ИНЛ ТГПУ, 2005. С. 212-220.

9.Белобрыкина О.А. Проблема этической состоятельности психолога как диагноста //Этические проблемы деятельности практического психолога: Материалы науч.-практ. конф. /Под общ. ред. Ю.А.Шаранова. СПб.: СПб институт психологии и акмеологии, 2008. С. 39-44.

10. Белобрыкина О.А., Власенко Ю.А. Значение профессиограммы в диагностике профессионально-важных качеств психолога //Актуальные проблемы психологического знания. 2010. № 4 (17). С. 3-18.

11. Белобрыкина О.А. Этический кодекс психолога: противоречия и идеал //Актуальные проблемы психологического знания. 2011. № 2 (19). С. 64-71.

12. Белобрыкина О.А., Горшечникова Г.А., Чухрова М.Г. Профилактика психосоматических нарушений эмоционального генеза в дошкольном возрасте: превентивные возможности детской одежды // II Всероссийский фестиваль науки. XVI Международная конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование», посвященная 110-летию ТГПУ (23-27 апреля 2012 г.): В 5 т. Т. III: Педагогика и психология. Ч. 2: Психология. Реклама. Связи с общественностью. Томск: Изд-во ТГПУ, 2012. С.114-123.

13. Белобрыкина О.А., Горшечникова Г.А. Одежда как средство амплификации эмоционально-коммуникативного развития дошкольника //Социально-педагогическая и медико-психологическая поддержка развития личности в онтогенезе: сборник материалов международной научно-практической конференции; Брест, БрГУ им. А.С. Пушкина (19-20 апреля 2012 г.) /редкол : Н.А.Леонюк [и др.]. Брест: Альтернатива, 2012. С.22-24.

14. Белобрыкина О.А. Обучение студентов элементарным основам профессиональной оценки диагностического инструментария //Современные проблемы психодиагностики: материалы межвузовской научно-практической конференции. СПб.: С-Петербургский институт психологии и акмеологии, 2012. С. 50-56.

15. Белобрыкина О.А., Белобрыкина Е.А. Профессиональная этика в вузовской подготовке психологов: значение, программа и методическое обеспечение учебной дисциплины // Психология в вузе. 2014. № 2. С. 92-130.

16. Белобрыкина О.А. Профессиональное саморазвитие студента в условиях освоения позиции эксперта //Психология саморазвития человека: материалы IV Всероссийской научной конференции с международным участием (3-5 июня 2014 г.). /ред. Н.А.Низовских. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2014. – С.97-104.

17. Белопасова Е.В., Дворянчиков Н.В. Психосексуальное развитие и полоролевая идентификация у несовершеннолетних лиц, совершивших сексуальные правонарушения //Сексология и сексопатология. 2005. № 2. С. 32-37.

18. Берн Э. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. М.: Эксмо, 2015. 576 с.

19. Блейхер В.М., Крук И.В. Толковый словарь психиатрических терминов /под ред. С.Н.Бокова. В 2-х томах. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. Т.1. 480 с.; Т.2. 448 с.

20. Большой психологический словарь /под ред. Мещерякова Б.Г., Зинченко В.П. СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. 672 с.

21. Большой толковый словарь русского языка /сост. и гл. ред. С.А.Кузнецов. СПб.: Норинт, 2000. 1536 с.

22. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты). – М.: Смысл, 1999. – 137 с.

23. Вартанян Г.А. Психологические особенности несовершеннолетних осужденных за преступления сексуального характера //Молодёжь третьего тысячелетия: XXXV региональная научно-

практическая студенческая конференция: тез. докл. Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2011. С. 247-248

24. Вартамян Г.А. Стиль семейного воспитания несовершеннолетних, осужденных за насильственные преступления сексуального характера //Молодёжь третьего тысячелетия: XXXVI региональная научно-практическая студенческая конференция: тез. докл. Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2012. С. 194-195

25. Васильев В.Л. Юридическая психология. СПб.: Изд-во «Питер», 2009. 608 с.

26. Веблен Т.Б. Теория праздного класса. Экономическое изучение институтов. М.: Либроком 2016. 368 с.

27. Велихов Л. Основы городского хозяйства. Общее учение о городе, его управлении, финансах и методах хозяйства. М.-Л.: Госиздат, 1928. 232 с.

28. Возврат детей [Электронный ресурс] // Федеральный институт развития образования [сайт]. – URL: <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2012/12/Oslon.pdf> (дата обращения 16.04.2015).

29. Вопросы определения уровня профессиональной подготовки экспертов в системе МВД России (вместе с «Положением об аттестации экспертов на право самостоятельного производства судебных экспертиз и о порядке пересмотра уровня их профессиональной подготовки в системе Министерства внутренних дел Российской Федерации», «Положением о Центральной экспертно-квалификационной комиссии Министерства внутренних дел Российской Федерации»). Приказ МВД России от 09.01.2013 № 2 (ред. от 17.11.2015) (Зарегистрировано в Минюсте России 19.04.2013 № 28236) [Электронный ресурс] //КонсультантПлюс [официальный сайт]. – URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 01.05.2015).

30. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4: Детская психология /Под ред. Д.Б.Эльконина. М.: Педагогика, 1984. 432 с.

31. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл, 2003. 1136 с.
32. Глазычев В. Социально-экологическая интерпретация городской среды. М.: Наука, 1984. 180 с.
33. Громов Ю.Ю., Тютюнник В.М. Материалы к разработке теории информации. 1. Меры количества и качества информации //Фундаментальные исследования. 2011. № 8. Ч. 2. С. 347-355 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=27961> (дата обращения: 27.01.2016).
34. Грот Н.Я. Психология чувствований в ее истории и главных основах. СПб., 1879–1880. С. 428. Грот Н. Я. Психология чувствований в ее истории и главных основах (Репринт с издания 1880 г.). М. : Книга по требованию, 2011. 572 с.
35. Дозорцева Е.Г. Аномальное развитие личности у подростков с противоправным поведением. М.: ГНЦ ССП им. В.П. Сербского, 2004. 352 с.
36. Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих [Электронный ресурс] //КонсультантПлюс [официальный сайт]. – URL: <http://base.consultant.ru/> (дата обращения: 20.12.2015).
37. Жмуров Д. В. Сексуальная агрессия несовершеннолетних //Современность в творчестве вузовской молодежи: сборник научных трудов молодых ученых. Выпуск 8. Иркутск: ВСИ МВД России, 2006. С. 56-67.
38. Захарова Ж. Воспитание детей в замещающих семьях //Социальная работа. 2005. № 1. С. 35-39.
39. Заширинская О.В., Наследов А.Д. Субъективность педагогической оценки коммуникативного развития младших школьников //Материалы междунар. науч.-практ. конф. «Тенденции современного образования». СПб.: Изд-во ГУ-ВШЭ СПб филиала, 2007. С. 84-91.
40. Заширинская О.В. Нарушение общения у детей и подростков с легкой умственной отсталостью: феноменология, модель, социализация: диссертация ... доктора психологических наук: 19.00.04. СПб., 2013. 467 с.

41. Зерницкий О.Б. Мотивация усыновления и особенности родительских позиций в семьях с приемными детьми //Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 2002. № 1. С.45-50.

42. Зинченко В.П. Общество на пути к «человеку психологическому» //Психолог и общество: диалог о взаимодействии. М.: Региональный общественный фонд «Центр русского языка», 2008. С. 3-6.

43. Иванова Е.М. Профориентационная профессиография: Методическое пособие. М.: Высшая школа психологии, 2005. 96 с.

44. Иванов Д.А. Экспертиза в образовании: учебное пособие. М.: ИЦ «Академия», 2008. 336 с.

45. Игнатьева Г.А., Слободчиков В.И. Методология экспертизы инновационных образовательных проектов [Электронный ресурс] //Федеральные инновационные площадки [сайт]. – URL: http://fip.kpmo.ru/res_ru/0_hfile_841_1.pdf (дата обращения: 12.11.2015).

46. История советской архитектуры (1917–1954гг.): учеб. для архит. спец. вузов /под ред. Н.П. Былинкина, А.В. Рябушина. М.: Стройиздат, 1985. 256 с.

47. Калина О.Г. Психолого-педагогическая консультация в условиях суда //Актуальное состояние и перспективы развития судебной психологии в Российской Федерации (Материалы Всероссийской научно-практической конференции). Калуга, 2010. С. 174-179.

48. Квалификационные характеристики должностей работников в сфере образования. Приказ Минздравсоцразвития РФ от 26.08.2010 № 761н [Электронный ресурс] //КонсультантПлюс [официальный сайт]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_105703/ (дата обращения: 12.12.2015).

49. Квалификационные характеристики должностей специалистов, осуществляющих работы в области судебной экспертизы. Приказ Минздравсоцразвития РФ от 16.05.2012 № 550 (Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2012 № 24808) [Электрон-

ный ресурс] //КонсультантПлюс [официальный сайт]. – URL: <http://base.consultant.ru> (дата обращения 06.05.2015).

50. Князева М.М. Экспертиза образовательных проектов // Школьные технологии. 2001. № 2. С. 210-228.

51. Кодекс профессиональной этики психиатра // Этика практической психиатрии: Руководство для врачей /Под ред. В.А. Тихоненко. М.: Право и закон, 1996. С. 229-236.

52. Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях (от 30.12.2001 № 195-ФЗ, ред. от 15.02.2016, с изм. от 02.03.2016) [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс [официальный сайт]. – URL: <https://www.consultant.ru/> (дата обращения: 04.12.2015).

53. Кон И.С. Введение в сексологию. М.: Медицина, 1989. 336 с

54. Концепция информационной безопасности детей (проект) [Электронный ресурс] //Федеральная служба по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций [официальный сайт]. – URL: <http://rkn.gov.ru/mass-communications/p700/p701/> (дата обращения: 18.01.2016).

55. Корсини Р., Ауэрбах А. Психологическая энциклопедия. СПб: «Питер», 2006. 1876 с.

56. Костромина С. Н., Справочник школьного психолога. М.: Астрель, 2012 710 с.

57. Кошенова М.И. Психологическое здоровье старшеклассников в условиях внедрения профильного обучения // Психолого-педагогические технологии в условиях инновационных процессов в медицине и образовании: материалы Международной междисциплинарной научно-практической конференции, 14-20 марта 2010 г., Турция, Кемер / под науч. ред. М.Г.Чухровой, О.А.Белобрыкиной. Новосибирск; Кемер: Альфа Виста, 2010. С. 100-102.

58. Кошенова М.И. Влияние стиля материнского воспитания на формирование личностных качеств девочек, воспитывающихся в условиях неполной семьи // Проблемы адаптации и самореализации личности в современных социокультурных условиях:

материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), 24-25 ноября 2010 г. / под науч. ред. М.И.Кошеновой, О.А.Белобрыкиной. Новосибирск: Немо Пресс, 2010. С. 74-78.

59. Кутковой Н., Стефаненко Т. Понятие эмоций в социальной психологии XXI века: основные подходы [Электронный ресурс] // Психологические исследования [официальный сайт]. 2014. Т. 7. № 33. С. 7. – URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 10.02.2016).

60. Кьеркегор С.О. Страх и трепет. М. Культурная революция. 2010. 488 с.

61. Леонтьев А.Н. Личность. Деятельность. Сознание. М.: Смысл; Academia, 2005. 352 с.

62. Лидин К. Со стержнем и без. Центр города как носитель структурного образа //Проект Байкал. 2007. № 13. С. 99-102.

63. Лидин К.Л. Проект «Квартал 130»: эмоционально-образное обеспечение // Проект Байкал. 2010. № 25. С. 159-162.

64. Лидин К. Перипатетический променад по спорному кварталу. Анализ горожанства на примере одного квартала //Проект Байкал. 2015. № 45. С. 134-138.

65. Лидин К.Л. Горожанство. В поисках универсального определения городской среды // Проект Байкал. 2015. № 45. С. 84-90.

66. Литвак Б.Г. Экспертные технологии в управлении. М.: Дело, 2004. 398 с.

67. Литвак М.Е. Психолог. Профессия или образ жизни. Ростов-на-Дону: Феникс, 2011. 288 с.

68. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 444 с.

69. Логинов А., Лопатин П. Москва на стройке. М.: Молодая гвардия, 1955. 464 с

70. Луизов А.В. Глаз и свет. Л.: Энергоатомиздат. Ленингр. отделение, 1983. 144 с.

71. Мамайчук И.И. Экспертиза личности в судебно-следственной практике. Учебное пособие. СПб.: Речь, 2002. 255 с.

72. Маршал М. Воспитание без стресса. М., Эксмо, 2013. 384 с.

73. Меркуль И.А. Проблема формирования психолого-педагогической компетентности родителей //Актуальные проблемы психологического знания. Теоретические и практические проблемы психологии. Выпуск № 4 (17). 2010. С. 41-43.

74. Мкртычян Г.А. Психологическая экспертиза в инновационном образовании. Теория и практика: Монография. Н.Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2002. 150 с.

75. Мясищев В.Н. Психология отношений /под ред. А.А.Бодалева. М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1995. 356 с.

76. Нормы профессиональной этики для разработчиков и пользователей психодиагностических методик. Стандартные требования к психологическим тестам (Приложение 2: А; Б) //Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. СПб.: Питер, 2007. С. 410-450.

77. Об утверждении Квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и других служащих»: Раздел «Общепрофессиональные квалификационные характеристики должностей работников, занятых на предприятиях, в учреждениях и организациях. Постановление Минтруда РФ от 21.08.1998 № 37 [Электронный ресурс] //КонсультантПлюс [официальный сайт]. – URL: <http://base.consultant.ru> (дата обращения: 10.01.2016).

78. Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников в сфере здравоохранения. Приказ Минздравсоцразвития РФ от

23.07.2010 № 541н (Зарегистрировано в Минюсте РФ 25.08.2010 № 18247) [Электронный ресурс] //КонсультантПлюс [официальный сайт]. – URL: <https://www.consultant.ru> (дата обращения: 11.02.2016).

79. Об утверждении квалификационной характеристики должности «Конфликтолог». Приказ Минздравсоцразвития РФ от 22.12.2009 № 1007 [Электронный ресурс] //КонсультантПлюс [официальный сайт]. – URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения 06.01.2016).

80. Об утверждении квалификационных требований к экспертам в области проведения государственной аккредитации образовательного учреждения и научной организации. Приказ Министерства образования и науки РФ от 16.11.2011 г. № 2701 [Электронный ресурс] //Российская газета [сайт]. Федеральный выпуск № 5687. – URL: <http://www.rg.ru/2012/01/25/trebovaniya-dok.html> (дата обращения 26.02.2016).

81. Об утверждении Порядка аттестации экспертов в области проведения государственной аккредитации образовательного учреждения и научной организации, отбора экспертов для проведения аккредитационной экспертизы и привлечения их к проведению аккредитационной экспертизы. Приказ Министерства образования и науки РФ от 05.12.2011 г. № 2788 [Электронный ресурс] //Российская газета [сайт]. Федеральный выпуск № 5778. – URL: <http://www.rg.ru/2012/05/11/expertiza-dok.html> (дата обращения 16.12.2015).

82. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 37.03.02 Конфликтология (уровень бакалавриата). Приказ Минобрнауки России от 07.08.2014 № 956. (Зарегистрировано в Минюсте России 25.08.2014 № 33778) [Электронный ресурс] //КонсультантПлюс [официальный сайт]. – URL: <http://base.consultant.ru> (дата обращения 16.12.2015).

83. ОК 010-2014 (МСКЗ-08). Общероссийский классификатор занятий (принят и введен в действие Приказом Росстандарта от 12.12.2014 № 2020-ст) [Электронный ресурс] //КонсультантПлюс [официальный сайт]. – URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения 07.12.2015).

84. ОК 009-2003. Общероссийский классификатор специальностей по образованию (утв. Постановлением Госстандарта РФ от 30.09.2003 № 276-ст) (дата введения 01.01.2004) (ред. от 31.03.2010) [Электронный ресурс] //КонсультантПлюс [официальный сайт]. – URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения 27.12.2015).

85. Олиференко Л. Приемная семья – институт защиты детства //Социальная педагогика. 2003. № 2. С. 77-88.

86. Омельченко Е. Жертвы и/или насильники. Феномены подростковой сексуальности в фокусе западных теоретических дискурсов //Социологические практики /Под ред. Е.Омельченко, С.Перфильева. Ульяновск: Изд-во Государственного научного учреждения «Средневолжский научный центр», 2000. С. 238-256.

87. О проведении психологической экспертизы [Электронный ресурс] //Сайт РПО [официальный сайт] – URL: <http://www.psy.su/feed/4441/> (дата обращения: 16.01.2016).

88. Организация профессиональной и общественной экспертизы программ развития и образовательных программ учреждений общего образования: Учебно-методический комплект / Сост. и ред. Т.А. Мерцалова, С.Г. Косарецкий. М.: АСОУ, 2006. 192 с.

89. Ослон В.Н. Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья. М.: Генезис, 2006. 368 с.

90. Олон В. Н. Ребенок в неродной семье: психологические проблемы усыновителей // Защити меня! 2008. № 1. С. 38-39.

91. Палиева Н.А., Савченко В.В., Соломатина Г.Н. Мотивация принятия приемного ребенка в замещающую семью //Общество. Среда. Развитие (Terra Humana). 2011. С. 132-137.

92. О подготовке медицинских психологов для учреждений, оказывающих психиатрическую и психотерапевтическую помощь. Приказ Минздрава РФ от 26 ноября 1996 г. № 391 [Электронный ресурс] //Законодательная база [сайт]. – URL: <http://zakonbase.ru/content/part/265168?print=1> (дата обращения 22.01.2016).

93. Порядок проведения аттестации на право самостоятельного производства судебных экспертиз и пересмотра уровня квалификации экспертов (в ред. Приказа МВД России от 17.11.2015 № 1091) [Электронный ресурс] //КонсультантПлюс [официальный сайт]. – URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения 02.02.2016).

94. Практические занятия по психологии. Учебное пособие для студентов пед. институтов /Под ред. проф. А.В.Петровского. Сост. Н.Б.Беркин и С.Ф.Спичак. М.: Просвещение, 1972. 167 с.

95. Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» (Утвержден Приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 24 июля 2015 г. № 514н. Зарегистрирован в Минюсте России 18 августа 2015 г. № 38575) [Электронный ресурс] //КонсультантПлюс [официальный сайт]. – URL: <http://base.consultant.ru> (дата обращения 07.02.2016).

96. Профессиональный стандарт «Психолог в социальной сфере» (Утвержден Приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 ноября 2013 г. № 682н. Зарегистрирован в Минюсте России 25 декабря 2013 г. № 30840) [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс [официальный сайт]. – URL: <http://base.consultant.ru> (дата обращения 07.02.2016).

97. Пряхников Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения. М.: МГППИ, 1999. 108 с.

98. Психология как профессия /Т.Ю.Базаров, Е.М.Иванова, А.С.Кузнецова и др.; отв. ред. Е.А. Климов, О.Г.Носкова [Электронный ресурс] // Факультет психологии МГУ им. М.В.Ломоносова [официальный сайт]. – URL: http://psy.msu.ru/science/public/psy_prof/ (дата обращения 17.01.2016).

99. Психология эмоций. Тексты /Под ред. В.К.Вилюнаса, Ю.Б.Гиппенрейтер. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 288 с

100. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. 720 с.

101. Сафуанов Ф. С. Судебно-психологическая экспертиза в уголовном процессе: Научно-практическое пособие. М.: Гардарики, Смысл, 1998. 192 с.

102. Сахарова Н.А., Щукина Ю.В. Феномен «психологические границы личности» в психологии //Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». 2014. № 3. С. 1-9.

103. Слободчиков В.И. Проблема научного обеспечения инновационной деятельности в образовании (Концептуальные основания): Научное издание. М.: ИПИ РАО; Киров: Изд-во ВГГ, 2003. 32 с.

104. Слободчиков В.И. Инновационное образование //Школьные технологии: науч.-практ. журн. школ. технолога (завуча). 2005. № 2. С. 4-11.

105. Толковый словарь русского языка /под ред. Д.В.Дмитриева. М.: Астрель; АСТ, 2003. 1582 с.

106. Тубельский А.Н. Демократический уклад и экспертиза в образовании // Демократическая школа. 2005. № 2. С. 3-74.

107. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996 г. № 63-ФЗ (ред. от 30.12.2015) [Электронный ресурс] //КонсультантПлюс [официальный сайт]. – URL: <https://www.consultant.ru> (дата обращения 27.01.2016).

108. Ушакова Е.В. Приемный родитель: профессиограмма специалиста //Дефектология. 2006. № 1. С. 53-57.

109. Федеральный закон «О государственной судебно-экспертной деятельности в Российской Федерации» от 31.05.2001 № 73-ФЗ (ред. от 08.03.2015) [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс [официальный сайт]. – URL: www.consultant.ru (дата обращения 23.01.2016).

110. Федеральный Закон «О психологической помощи в Российской Федерации» (проект № 553338-6 от 24 июня 2014) [Электронный ресурс] //Пси-Пресс [официальный сайт]. – URL: <http://psypress.ru/articles/26094.shtml> (дата обращения 13.02.2016).

111. ФГОС ВПО по направлению подготовки (специальности) 030401 (37.05.01) Клиническая психология» (утвержден Минобром РФ 24.12.2010 № 2057) [Электронный ресурс] //Российское образование: Федеральный портал [официальный сайт]. – URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/data/d_10/m2057.pdf (дата обращения 11.02.2016).

112. ФГОС ВПО по направлению подготовки (специальности) 050407.65 (44.05.01) – Педагогика и психология девиантного поведения, специализация «Психолого-педагогическая профилактика девиантного поведения» (утвержден Минобром РФ 24.12.2010 № 2062) [Электронный ресурс] //КонсультантПлюс [официальный сайт]. – URL: <http://base.consultant.ru> (дата обращения 17.02.2016).

113. Хан-Магомедов С.О. Архитектура советского авангарда. В 2-х кн. Кн. 2: Социальные проблемы. М.: Стройиздат, 2001. 712 с.

114. Хрусталькова Н.А. Социальный педагог: помощь профессионально замещающей семье //Высшее образование в России. 2006. № 11. С. 175-176.

115. Чупров Л.Ф. Работа психолога как судебно-психологического эксперта [Электронный ресурс] //NovaInfo.Ru

[официальный сайт]. 2011. № 3. С. 163-172. – URL: <http://novainfo.ru/article/225> (дата обращения 04.01.2016).

116. Чупров Л.Ф. Уж тридцать лет на экспертной тропе [Электронный ресурс] //Психологическая газета: Сообщество: Истории успеха [официальный сайт]. – URL: <http://psy.su/feed/2278/> (дата обращения 17.01.2016).

117. Чупров Л.Ф. Судебно-психологическая экспертиза в работе психолога образования //Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2015. № 1. С. 100-113.

118. Чухрова М.Г. Современные представления о поведенческих аддикциях //Сибирский педагогический журнал. 2014. № 5. С.105-110.

119. Шерстюк В.Н. Профессиограмма судебного эксперта //Теория и практика судебной экспертизы в современных условиях: Материалы Международной научно-практической конференции (Москва, 14-15 февраля 2007 г.). М.: Проспект, 2007. С. 73-77.

120. Швейцер А. Культура и этика. М.: Прогресс, 1973. 344 с.

121. Шнейдер Л.Б. Семейная психология. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2006. 768 с.

122. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. М.: МПСИ, 2007. 128 с.

123. Шнейдер Л.Б. Специфика семейного воспитательного влияния //Социальная педагогика в России. 2011. № 3. С. 75-83.

124. Шнейдер Л.Б. Психодиагностика приемных семей и претендентов в замещающие родители //Социальная психология в образовательном пространстве. Научные материалы 1 Международной научно-практической конференции (16-17 октября 2013 г.). М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2013. С. 320-325.

125. Шнейдер Л.Б. Семья: оглядываясь вперед. СПб.: Питер, 2013. 510 с.

126. Шокирующие сексуальные откровения литовских юношей [Электронный ресурс] //Информационное агентство REGNUM [сайт]. – URL: <http://regnum.ru/news/261269.html> (дата обращения 10.01.2016).
127. Штойер Р. Многокритериальная оптимизация: теория, вычисления и приложения. М.: Радио и связь, 1992. 504 с.
128. Эйдемиллер Э.Г. Методы семейной диагностики и психотерапии. Методическое пособие /Под общей редакцией д. м. н; проф. Л.И. Вассермана. М.: Фолиум, 1996. 48 с.
129. Этический кодекс психолога [Электронный ресурс] //Российское психологическое общество: Официальный сайт профессиональной корпорации психологов России. – URL: <http://xn--n1abc.xn--p1ai/rpo/documentation/ethics.php> (дата обращения 17.10.2015).
130. Aaron Ben Ze'ev The Thing Called Emotion // The Oxford Handbook of Philosophy of Emotion, Oxford: Oxford University Press, 2010. Pp. 34.
131. Gehl J. Cities for people. Washington – Covelo – London: Island Press. 2010. 288 p.
132. Gray Ch. Are Manhattan's Right Angles Wrong? // The New York Times. 2005. 23 oct.
133. Hunter John A., Ph.D. Understanding Juvenile Sex Offenders //Research Findings and Guidelines for Effective Management and Treatment. 2000. Pp. 1-12.
134. Montgomery Ch. Happy City: Transforming Our Lives Through Urban Design. NY: Farrar, Straus, and Giroux, 2013. 368 p.
135. Solomon R.S. The philosophy of emotions // Handbook of emotions / edited by Michael Lewis, Jeannette M. Haviland-Jones, Lisa Feldman Barrett. NY: The Guilford Press. 2008. Pp. 3-16.
136. Vandervelde E. L'Exode rural et le retour aux champs. Paris, Alcan. 1903. 332 с.

Содержание

Предисловие		4
Глава 1.	Методологические основы психологической экспертизы	
1.1	Экспертная деятельность как самостоятельная отрасль знаний и социальной практики: понятие, содержание, принципы реализации (О.А.Белобрыкина, В.Л.Дресвянников)	9
1.2	Специфика, классификация и функции психологической экспертизы (О.А.Белобрыкина)	27
1.3.	Интегративный характер психологической экспертизы в современной социокультурной реальности (О.А.Белобрыкина)	53
1.4.	Профессионально-этические требования к психологу-эксперту: коллизии нормативно-правового инициирования (О.А.Белобрыкина, В.Л.Дресвянников)	60
Глава 2.	Эмпирия психологической экспертизы: актуальные проблемы, новый взгляд на традиционные запросы, неожиданные решения.	
2.1.	Использование данных о психологических особенностях детей разного возраста в судебно-психологической экспертизе (И.Е. Валитова)	94
2.2.	Психологическая оценка сексуальной агрессии несовершеннолетних и ее значение в экспертной практике (Г.А.Вартанян)	106
2.3.	Экспертная оценка социально-психологической готовности семьи к приему сирот и принятию супругами статуса замещающих родителей: теоретические размышления и психодиагностическое воплощение (Л.Б.Шнейдер)	112
2.4.	Психологическая экспертиза в урбанистике (К.Л.Лидин)	128
Вместо заключения		160
Литература		163

Научное издание

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЭКСПЕРТИЗА:
СОВРЕМЕННОСТЬ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ**

Монография:

Коллектив авторов:

О.А.Белобрыкина, В.Л.Дресвянников, И.Е.Валитова,
Л.Б.Шнейдер, К.Л.Лидин, Г.А.Вартанян

Под научной редакцией

О.А. Белобрыкиной, В.Л.Дресвянникова

В авторской редакции

Компьютерная верстка – *Спирина Е.А.*

Подписано в печать 27.06.2016 г. Формат бумаги 60×84/16.
Печать цифровая. Уч.-изд. л. 8,7. Усл. печ. л. 10,4.
Тираж 500 экз. Заказ № 501.

ГБОУ ВПО «Новосибирский государственный медицинский
университет»

630091, Новосибирск, Красный проспект, 52

ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический
университет» 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28

Отпечатано в типографии ООО «Немо Пресс»,
630001, г. Новосибирск, ул. Д. Ковальчук, 1, оф. 202
Тел./факс: (383) 347-46-50, 292-12-68
e-mail: info@nemopress.ru, www.печатаем-цвет.рф